



Third Session
Fortieth Parliament, 2010

Troisième session de la
quarantième législature, 2010

SENATE OF CANADA

SÉNAT DU CANADA

*Proceedings of the Standing
Senate Committee on*

*Délibérations du Comité
sénatorial permanent des*

Aboriginal Peoples

Peuples autochtones

Chair:

The Honourable GERRY ST. GERMAIN, P.C.

Président :

L'honorable GERRY ST. GERMAIN, C.P.

Tuesday, April 20, 2010 (in camera)
Wednesday, April 21, 2010

Le mardi 20 avril 2010 (à huis clos)
Le mercredi 21 avril 2010

Issue No. 4

Fascicule n° 4

Seventh and eighth meetings on:

The federal government's
constitutional, treaty, political
and legal responsibilities
to First Nations, Inuit and Metis peoples
and other matters generally relating
to the Aboriginal Peoples of Canada
(Issues concerning First Nations Education)

Septième et huitième réunions concernant :

Les responsabilités constitutionnelles,
conventionnelles, politiques et juridiques
du gouvernement fédéral à l'égard
des Premières nations, des Inuits et des Métis
et d'autres questions générales relatives
aux peuples autochtones du Canada
(Questions concernant l'éducation des Premières nations)

WITNESSES:
(See back cover)

TÉMOINS :
(Voir à l'endos)

THE STANDING SENATE COMMITTEE
ON ABORIGINAL PEOPLES

The Honourable Gerry St. Germain, P.C., *Chair*

The Honourable Lillian Eva Dyck, *Deputy Chair*

and

The Honourable Senators:

Brazeau	Lovell Nicholas
Campbell	Patterson
* Cowan	Poirier
(or Tardif)	Raine
Demers	Sibbeston
Hubley	Stewart Olsen
* LeBreton, P.C.	
(or Comeau)	

* Ex officio members

(Quorum 4)

Changes in membership of the committee:

Pursuant to rule 85(4), membership of the committee was amended as follows:

The Honourable Senator Hubley replaced the Honourable Senator Peterson (*April 20, 2010*).

The Honourable Senator Sibbeston replaced the Honourable Senator Fairbairn, P.C. (*April 20, 2010*).

The Honourable Senator Peterson replaced the Honourable Senator Hubley (*April 19, 2010*).

The Honourable Senator Fairbairn, P.C., replaced the Honourable Senator Sibbeston (*April 15, 2010*).

The Honourable Senator Demers replaced the Honourable Senator Seidman (*April 15, 2010*).

The Honourable Senator St. Germain, P.C., replaced the Honourable Senator Lang (*April 15, 2010*).

LE COMITÉ SÉNATORIAL PERMANENT
DES PEUPLES AUTOCHTONES

Président : L'honorable Gerry St. Germain, C.P.

Vice-présidente : L'honorable Lillian Eva Dyck

et

Les honorables sénateurs :

Brazeau	Lovell Nicholas
Campbell	Patterson
* Cowan	Poirier
(ou Tardif)	Raine
Demers	Sibbeston
Hubley	Stewart Olsen
* LeBreton, C.P.	
(ou Comeau)	

* Membres d'office

(Quorum 4)

Modifications de la composition du comité :

Conformément à l'article 85(4) du Règlement, la liste des membres du comité est modifiée, ainsi qu'il suit :

L'honorable sénateur Hubley a remplacé l'honorable sénateur Peterson (*le 20 avril 2010*).

L'honorable sénateur Sibbeston a remplacé l'honorable sénateur Fairbairn, C.P. (*le 20 avril 2010*).

L'honorable sénateur Peterson a remplacé l'honorable sénateur Hubley (*le 19 avril 2010*).

L'honorable sénateur Fairbairn, C.P., a remplacé l'honorable sénateur Sibbeston (*le 15 avril 2010*).

L'honorable sénateur Demers a remplacé l'honorable sénateur Seidman (*le 15 avril 2010*).

L'honorable sénateur St. Germain, C.P., a remplacé l'honorable sénateur Lang (*le 15 avril 2010*).

MINUTES OF PROCEEDINGS

OTTAWA, Tuesday, April 20, 2010
(9)

[*English*]

The Standing Senate Committee on Aboriginal Peoples met in camera, this day, at 9:31 a.m., in room 160-S, Centre Block, the Chair, the Honourable Gerry St. Germain, P.C., presiding.

Members of the committee present: The Honourable Senators Brazeau, Campbell, Demers, Fairbairn, P.C., Lovelace Nicholas, Patterson, Peterson, Poirier, Raine, St. Germain, P.C. and Stewart Olsen (11).

In attendance: Tonina Simeone and Jodi Bruhn, Analysts, Parliamentary Information and Research Service, Library of Parliament; and Ceri Au, Communications Officer, Communications Directorate.

Pursuant to the order of reference adopted by the Senate on Tuesday, March 16, 2010, the committee continued its consideration of the federal government's constitutional, treaty, political and legal responsibilities to First Nations, Inuit and Métis peoples and other matters generally relating to the Aboriginal Peoples of Canada. (*For complete text of the order of reference, see proceedings of the committee, Issue No. 1.*)

In accordance with rule 92(2)(e), the committee considered a draft agenda.

It was moved that staff be permitted to remain in the room.

The question being put on the motion, it was adopted.

It was moved that, under the committee's global order of reference, the study the following topic will be undertaken by the committee:

First Nations education figures prominently in the 2010 Speech from the Throne and is reflected in commitments made in the current federal budget. Specifically, the emphasis in both of these documents is on working with First Nations, territorial and provincial partners to "reform and strengthen" education in order to better support and to improve the education outcomes for First Nations learners. In a 2004 report, the Auditor General stated that the Department of Indian Affairs and Northern Development "needs to urgently define its own role and responsibilities and improve its operational performance and reporting of results." Possible disparities in comparable supports between First Nations and provincial education systems are also of concern. Whereas provincial education systems feature education legislation and detailed regulations, education ministries and school divisions, the vast majority of First Nations lack these supports.

In order to address some of these outstanding issues, Budget 2010 indicates that the "Government will work with First Nations groups and other willing partners to develop options, including new

PROCÈS-VERBAUX

OTTAWA, le mardi 20 avril 2010
(9)

[*Traduction*]

Le Comité sénatorial permanent des peuples autochtones se réunit aujourd'hui à huis clos, à 9 h 31, dans la salle 160-S de l'édifice du Centre, sous la présidence de l'honorable Gerry St. Germain, C.P. (*président*).

Membres du comité présents : Les honorables sénateurs Brazeau, Campbell, Demers, Fairbairn, C.P., Lovelace Nicholas, Patterson, Peterson, Poirier, Raine, St. Germain, C.P. et Stewart Olsen (11).

Également présentes : Tonina Simeone et Jodi Bruhn, analystes, Service d'information et de recherche parlementaires, Bibliothèque du Parlement; et Ceri Au, agente de communications, Direction des communications.

Conformément à l'ordre de renvoi adopté par le Sénat le mardi 16 mars 2010, le comité poursuit son étude des responsabilités constitutionnelles, conventionnelles, politiques et juridiques du gouvernement fédéral à l'égard des Premières nations, des Inuits et des Métis et d'autres questions générales relatives aux peuples autochtones du Canada. (*Le texte intégral de l'ordre de renvoi figure au fascicule n° 1 des délibérations du comité.*)

Conformément à l'article 92(2)e) du Règlement, le comité examine un projet d'ordre du jour.

Il est proposé que le personnel soit autorisé à demeurer dans la salle.

La motion, mise aux voix, est adoptée.

Il est proposé que, conformément à l'ordre de renvoi général du comité, l'étude du sujet suivant soit entreprise par le comité :

Le discours du Trône accorde une place importante à l'éducation des membres des Premières nations, et les engagements pris dans le budget fédéral actuel en témoignent. En particulier, les deux documents insistent sur la collaboration avec les Premières nations et les partenaires territoriaux et provinciaux en vue de « réformer et renforcer » le système d'éducation afin de mieux appuyer et améliorer les résultats scolaires des élèves des Premières nations. Dans un rapport publié en 2004, la vérificatrice générale déclare que le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien « doit de toute urgence définir son rôle et ses responsabilités, améliorer son rendement opérationnel et mieux communiquer ses résultats ». Les disparités possibles dans les mesures comparables de soutien du système d'enseignement des Premières nations et ceux des provinces sont aussi un sujet d'inquiétude. Alors que les systèmes d'éducation des provinces comportent des lois et des règlements détaillés en matière d'éducation, des ministères de l'Éducation et des divisions scolaires, ces mesures de soutien sont absentes dans la grande majorité des Premières nations.

Afin de s'attaquer à certains de ces problèmes, le budget de 2010 indique que le « gouvernement, en collaboration avec des groupes des Premières nations et d'autres parties intéressées, élaborera des

legislation, to improve the governance framework and clarify accountability for First Nations elementary and secondary education.”

In light of the above, the Standing Senate Committee on Aboriginal Peoples is proposing to undertake a study examining possible strategies for reform concerning First Nations primary and secondary education with a view to improving educational outcomes. Among other things, the study would focus on the following:

- tripartite education agreements
- governance and delivery structures
- possible legislative frameworks.

The question being put on the motion, it was adopted.

At 10:41 a.m., it was agreed that the committee adjourn to the call of the chair.

ATTEST:

OTTAWA, Wednesday, April 21, 2010
(10)

[*English*]

The Standing Senate Committee on Aboriginal Peoples met this day at 6:45 p.m., in room 160-S, Centre Block, the Chair, the Honourable Gerry St. Germain, P.C., presiding.

Members of the committee present: The Honourable Senators Brazeau, Campbell, Dyck, Hubley, Lovelace Nicholas, Patterson, Poirier, Raine, St. Germain, P.C. and Stewart Olsen (10).

In attendance: Marion Ménard and Jodi Bruhn, Analysts, Parliamentary Information and Research Service, Library of Parliament; and Ceri Au, Communications Officer, Communications Directorate.

Also in attendance: The official reporters of the Senate.

Pursuant to the order of reference adopted by the Senate on Tuesday, March 16, 2010, the committee continued its consideration of the federal government’s constitutional, treaty, political and legal responsibilities to First Nations, Inuit and Metis peoples and other matters generally relating to the Aboriginal Peoples of Canada. (*For complete text of the order of reference, see proceedings of the committee, Issue No. 1.*)

WITNESSES:

Canadian Council on Learning:

Paul Cappon, President and Chief Executive Officer;

Jarrett Laughlin, Senior Research Analyst and Team Lead.

Mr. Cappon made a statement and, together with Mr. Laughlin, responded to questions.

options, y compris de nouvelles dispositions législatives, en vue d’améliorer le cadre de gouvernance et de préciser la reddition de comptes en matière d’éducation primaire et secondaire dans les Premières nations ».

À la lumière de ce qui précède, le Comité sénatorial permanent des peuples autochtones propose d’entreprendre une étude sur les stratégies possibles de réforme de l’enseignement primaire et secondaire dans les Premières nations en vue d’améliorer les résultats scolaires. L’étude porterait notamment sur les sujets suivants :

- ententes tripartites sur l’éducation
- structures de gouvernance et de prestation des services
- cadres législatifs possibles

La motion, mise aux voix, est adoptée.

À 10 h 41, il est convenu que le comité suspende ses travaux jusqu’à nouvelle convocation de la présidence.

ATTESTÉ :

OTTAWA, le mercredi 21 avril 2010
(10)

[*Traduction*]

Le Comité sénatorial permanent des peuples autochtones se réunit aujourd’hui, à 18 h 45, dans la salle 160-S de l’édifice du Centre, sous la présidence de l’honorable Gerry St. Germain, C.P. (*président*).

Membres du comité présents : Les honorables sénateurs Brazeau, Campbell, Dyck, Hubley, Lovelace Nicholas, Patterson, Poirier, Raine, St. Germain, C.P. et Stewart Olsen (10).

Également présentes : Marion Ménard et Jodi Bruhn, analystes, Service d’information et de recherche parlementaires, Bibliothèque du Parlement; et Ceri Au, agente de communications, Direction des communications.

Aussi présents : Les sténographes officiels du Sénat.

Conformément à l’ordre de renvoi adopté par le Sénat le mardi 16 mars 2010, le comité poursuit son étude des responsabilités constitutionnelles, conventionnelles, politiques et juridiques du gouvernement fédéral à l’égard des Premières nations, des Inuits et des Métis et d’autres questions générales relatives aux peuples autochtones du Canada. (*Le texte intégral de l’ordre de renvoi figure au fascicule n° 1 des délibérations du comité.*)

TÉMOINS :

Conseil canadien sur l’apprentissage :

Paul Cappon, président-directeur général;

Jarrett Laughlin, analyste principal à la recherche et chef d’équipe.

M. Cappon fait une déclaration, puis, avec M. Laughlin, répond aux questions.

The Honourable Senator Campbell moved:

That the following list of witnesses be approved:

- Statistics Canada
- Indian and Northern Affairs Canada
- Auditor General of Canada
- Michael Mendelson
- John Richards

The question being put on the motion, it was adopted.

At 8:36 p.m., it was agreed that the committee adjourn to the call of the chair.

ATTEST:

L'honorable sénateur Campbell propose :

Que la liste des témoins suivante soit approuvée :

- Statistique Canada
- Affaires indiennes et du Nord Canada
- Vérificatrice générale du Canada
- Michael Mendelson
- John Richards

La motion, mise aux voix, est adoptée.

À 20 h 36, il est convenu que le comité suspende ses travaux jusqu'à nouvelle convocation de la présidence.

ATTESTÉ :

La greffière du comité,

Marcy Zlotnick

Clerk of the Committee

EVIDENCE

OTTAWA, Wednesday, April 21, 2010

The Standing Senate Committee on Aboriginal Peoples met this day at 6:45 p.m. to examine the federal government's constitutional, treaty, political and legal responsibilities to First Nations, Inuit and Metis peoples, and other matters generally relating to the Aboriginal Peoples of Canada (topic: issues concerning First Nations Education).

Senator Gerry St. Germain (*Chair*) in the chair.

[*English*]

The Chair: Good evening. I would like to welcome all honourable senators, members of the public and all viewers across the country who are watching these proceedings of the Standing Senate Committee on Aboriginal Peoples either on CPAC or possibly on the web.

I am Senator St. Germain from British Columbia, and I have the honour and privilege of chairing this committee.

The mandate of this committee is to examine legislation and matters relating to the Aboriginal peoples of Canada generally. This gives the committee a broad scope to look into issues of all types that touch on matters of concern to First Nations, Metis and Inuit.

The committee is undertaking a study of primary and secondary education of First Nations children living on-reserve. To gain some further knowledge of this issue, the committee has invited as a witness the Canadian Council on Learning, CCL, an independent non-profit corporation with a mission to inform Canadians about the state of lifelong learning in Canada.

Following its establishment in 2004, the CCL founded a knowledge centre on Aboriginal education. The centre consists of a consortium of Aboriginal learning and representative organizations, along with a steering committee. The centre provides a collaborative national forum that would support the development of effective solutions for the challenges faced by First Nations, Metis and Inuit learners.

Its work focuses on lifelong learning and seeks to include all aspects of development — spiritual, physical, social, emotional and cognitive — identified by Aboriginal world views. The centre also seeks to incorporate the unique perspective and diverse ways of knowing of Aboriginal learners. We look forward to hearing more about this interesting approach.

[*Translation*]

Before we hear from our witnesses, I would like to introduce the committee members who are here today.

TÉMOIGNAGES

OTTAWA, le mercredi 21 avril 2010

Le Comité sénatorial permanent des peuples autochtones se réunit aujourd'hui, à 18 h 45, pour examiner les responsabilités constitutionnelles, conventionnelles, politiques et juridiques du gouvernement fédéral à l'égard des Premières nations, des Inuits et des Métis et d'autres questions générales relatives aux peuples autochtones du Canada (sujet : questions concernant l'éducation des Premières nations).

Le sénateur Gerry St. Germain (*président*) occupe le fauteuil.

[*Traduction*]

Le président : Bonsoir. Je voudrais souhaiter la bienvenue à tous les honorables sénateurs, aux membres du public et à tous les téléspectateurs du pays qui écoutent ces délibérations du Comité sénatorial permanent des peuples autochtones sur la chaîne CPAC ou peut-être sur Internet.

Je suis le sénateur St. Germain de la Colombie-Britannique. J'ai l'honneur et le privilège de diriger les travaux de ce comité.

Notre mandat est d'examiner les mesures législatives et les questions liées d'une façon générale aux peuples autochtones du Canada. Nous avons donc la possibilité d'examiner toutes sortes de sujets intéressant les Premières nations, les Métis et les Inuits.

Le comité entreprend une étude de l'enseignement primaire et secondaire que reçoivent les enfants des Premières nations dans les réserves. Pour mieux vous familiariser avec cette question, nous avons invité, comme témoins, des représentants du Conseil canadien sur l'apprentissage ou CCA, organisme indépendant sans but lucratif qui a pour mission de renseigner les Canadiens sur la situation de l'apprentissage continu au Canada.

Après sa création en 2004, le CCA a établi un Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, consortium d'organisations autochtones d'apprentissage et d'autres organismes représentatifs coiffé par un comité de direction. Le centre constitue un forum national de collaboration visant à appuyer la recherche de solutions efficaces aux difficultés que connaissent les apprenants parmi les Premières nations, les Métis et les Inuits.

Son travail, axé sur l'apprentissage continu, s'étend à tous les aspects du développement — spirituel, physique, social, émotif et cognitif — selon la perception autochtone du monde. Le centre cherche en outre à tenir compte de la perspective très particulière et des différents moyens d'apprentissage des apprenants autochtones. Nous avons hâte d'en savoir davantage sur cette approche intéressante.

[*Français*]

Avant d'entendre nos témoins, permettez-moi de vous présenter les membres du comité qui sont présents.

[English]

On my left is the deputy chair of the committee, Senator Dyck from Saskatchewan. Next to her is Senator Lovelace Nicholas from New Brunswick, Senator Hubley from Prince Edward Island, and Senator Campbell from British Columbia. On my right I have Senator Nancy Raine from British Columbia, Senator Patterson from Nunavut, Senator Stewart Olsen from New Brunswick, Senator Brazeau from Quebec and last but definitely not least, Senator Poirier from New Brunswick.

Members of the committee, please help me in welcoming our witnesses from the Canadian Council on Learning, Mr. Paul Cappon, President and Chief Executive Officer; and Mr. Jarrett Laughlin, Senior Research Analyst and Team Lead. Mr. Cappon, please proceed with your presentation, which will be followed by questions by senators if time permits, and I am sure it will. Hopefully that will meet with your timetable.

[Translation]

Paul Cappon, President and Chief Executive Officer, Canadian Council on Learning: I will make my presentation in English but, as usual, I am always ready to answer any questions in French.

My colleague, who has just been introduced to you, is our expert on all aspects of Aboriginal education.

[English]

My approach is a more generalist approach. Jarrett Laughlin is the real expert, and I will be relying on him of course to help answer your questions. As we have been requested to do, we will limit the presentation to 15 minutes, hoping that we will have a very robust exchange with you.

I will make three points in this presentation. The first is about the attainment level of Aboriginal education currently, and I know the focus here is on First Nations on-reserve, but we need to look a little more broadly as well. What is the record now? How well are we doing with respect to attainment? I am setting the record straight because it is not necessarily the way headlines would have us believe. I will get into that in a moment.

The second point is about how you know whether you are making progress in Aboriginal education and First Nations education. We will talk about how we monitor progress and what methods we think should be used in the future.

The third series of points will be around the issue of an act of First Nations education, if there is to be such an act. What would the recommendations be for implementing that act?

Those are the three dimensions I will be touching on briefly in this presentation.

[Traduction]

J'ai, à ma gauche, madame le sénateur Dyck de la Saskatchewan, qui est la vice-présidente du comité, ainsi que madame le sénateur Lovelace Nicholas du Nouveau-Brunswick, madame le sénateur Hubley de l'Île-du-Prince-Édouard et le sénateur Campbell de la Colombie-Britannique. Vous pouvez voir, à ma gauche, madame le sénateur Nancy Raine de la Colombie-Britannique, le sénateur Patterson du Nunavut, madame le sénateur Stewart Olsen du Nouveau-Brunswick, le sénateur Brazeau du Québec et madame le sénateur Poirier du Nouveau-Brunswick.

Membres du comité, je vous prie de vous joindre à moi pour souhaiter la bienvenue aux représentants du Conseil canadien sur l'apprentissage, M. Paul Cappon, président-directeur-général, et M. Jarrett Laughlin, analyste principal à la recherche et chef d'équipe. Monsieur Cappon, veuillez présenter votre exposé, qui sera suivi par une période de questions, si nous en avons le temps. J'espère bien que ce sera le cas. J'espère aussi que votre programme vous permettra de rester avec nous le temps nécessaire.

[Français]

Paul Cappon, président-directeur général, Conseil canadien sur l'apprentissage : Je ferai ma présentation en langue anglaise, mais comme d'habitude, je suis toujours prêt à répondre à toute question en français.

Mon collègue, que l'on vient de vous présenter, est l'expert concernant tous les aspects de l'éducation pour les Autochtones.

[Traduction]

Je suis moi-même un généraliste. Jarrett Laughlin est l'expert. Je compterai bien sûr sur lui pour m'aider à répondre à vos questions. Comme on nous l'a demandé, nous limiterons cet exposé à 15 minutes, en espérant avoir ensuite une bonne discussion avec vous.

J'aborderai trois points dans mon exposé. Le premier concerne le niveau actuel d'instruction des Autochtones. Je sais que vous vous intéressez surtout aux membres des Premières nations vivant dans les réserves, mais il importe d'aller un peu plus loin. Quelle est la situation actuelle? Où en sont les résultats scolaires des Autochtones? Je vais faire le point sur la situation parce qu'elle n'est pas nécessairement conforme à celle que nous présentent les médias. J'y reviendrai dans quelques instants.

Le second point concerne la façon de déterminer s'il y a ou non des progrès dans l'éducation des Autochtones et des Premières nations. Je parlerai des moyens que nous mettons en oeuvre pour suivre les progrès et des méthodes qu'il serait bon, à notre avis, d'utiliser à l'avenir.

Mon troisième point portera sur d'éventuelles mesures législatives ayant trait à l'éducation des Premières nations. Quelles sont les recommandations liées à la mise en oeuvre de telles mesures législatives?

Ce sont les trois dimensions que j'aborderai brièvement dans cet exposé.

First, then, what is the evidence on the current status of Aboriginal learning and then specifically First Nations learning? It is neither as bad as some headlines would have us believe nor so good as to be acceptable either to First Nations, Inuit and Metis communities or to the rest of Canada. I will give you some data that illustrates the balance as we see it between the good news and the bad news for First Nations learners and then talk about that in more detail.

We always like to start with the positive when we do our reporting out to Canadians. The main function of the Canadian Council on Learning is to monitor and tell Canadians transparently and independently how we are doing as opposed to how we would hope to be doing.

On the positive side, first, informal learning in Aboriginal communities is abundant, especially in First Nations communities. For example, First Nations youth who participate in extracurricular activities such as social clubs, sports, and music groups have grades equal to or above Canadian youth. That is important, because when we measure learning in the different communities in Canada through our annual Composite Learning Index, which is coming out for the fifth year on May 20, 2010, we measure not just learning in the classroom, not just formal education, but also informal learning. People learn a lot through volunteering, through sports, through participation in the community. First Nations youth do slightly better or at least as well as other youth in Canada.

Second, in First Nations communities, social relationships seem to be inherently nurtured, which becomes the cornerstone for intergenerational learning, and intergenerational learning is, for us, an important cell in the matrix of monitoring and reporting and understanding quantitatively the progressive Aboriginal learning.

The third positive development is that First Nations people living on-reserve show a strong sense of community involvement through activities such as volunteering, and we show in our Composite Learning Index that volunteering is a powerful driver of the conditions of learning in a community.

Now we look at how Aboriginal people are doing with respect to formal education. In 2006, 41 per cent of Aboriginal people had a post-secondary education certificate, diploma or degree. That is Aboriginal people in total, but for First Nations people living on-reserve, the highest post-secondary education attainment rates are for college, 14 per cent, and trades credentials, 13 per cent. However, it is also true that the attainment rate of Aboriginal Canadians in community colleges is the same as for non-Aboriginal Canadians, another piece of good news.

Premièrement, de quels renseignements disposons-nous sur la situation actuelle de l'éducation des Autochtones et, en particulier, des Premières nations? La situation n'est ni aussi mauvaise que le suggèrent certaines manchettes ni assez bonne pour être acceptable pour les Premières nations, les Inuits et les Métis ou pour le reste du Canada. Je vais vous présenter quelques données qui rétablissent l'équilibre entre le bon et le mauvais en ce qui concerne les apprenants des Premières nations. Ensuite, nous examinerons les détails.

Nous préférons toujours commencer par les aspects positifs lorsque nous présentons nos rapports aux Canadiens. La principale fonction du Conseil canadien sur l'apprentissage est de suivre la situation et de renseigner les Canadiens avec transparence et indépendance sur la situation réelle par rapport à ce que nous espérons réaliser.

Parmi les aspects positifs, il faut considérer en premier l'abondance de l'apprentissage informel, surtout dans les collectivités des Premières nations. Ainsi, les jeunes des Premières nations qui participent à des activités parascolaires — clubs sociaux, sports, groupes de musique — obtiennent des notes égales ou supérieures à celles de l'ensemble des jeunes du Canada. Cela est important car, lorsque nous mesurons chaque année l'apprentissage dans les différentes collectivités du pays à l'aide de notre indice composite de l'apprentissage, qui sera publié pour la cinquième année consécutive le 20 mai 2010, nous tenons compte non seulement de l'apprentissage en classe et de l'éducation institutionnelle, mais aussi de l'apprentissage informel. Les gens apprennent beaucoup en faisant du bénévolat, en pratiquant des sports et en participant à des activités communautaires. À ce chapitre, les jeunes des Premières nations ont des résultats légèrement supérieurs ou au moins égaux à ceux des autres jeunes du pays.

Deuxièmement, dans les collectivités des Premières nations, les relations sociales semblent être naturellement cultivées, devenant ainsi la pierre angulaire de l'apprentissage intergénérationnel. Pour nous, cette forme d'apprentissage constitue un important élément du suivi et de la compréhension quantitative des progrès de l'éducation des Autochtones.

Le troisième aspect positif, c'est que les membres des Premières nations qui vivent dans les réserves manifestent un grand esprit communautaire en participant à des activités telles que le bénévolat. Nous avons établi, dans le cadre de notre indice composite de l'apprentissage, que le bénévolat constitue un puissant moteur de l'apprentissage dans la collectivité.

Examinons maintenant les résultats des Autochtones au chapitre de l'éducation institutionnelle. En 2006, 41 p. 100 des Autochtones avaient un certificat ou un diplôme postsecondaire. Ce chiffre concerne l'ensemble des Autochtones, mais, en ce qui concerne les membres des Premières nations vivant dans les réserves, les taux de réussite les plus élevés au niveau postsecondaire s'élèvent à 14 p. 100 dans le cas des études collégiales et à 13 p. 100 dans le cas des écoles de métiers. Toutefois, il est également vrai que le taux de réussite des Autochtones dans les collèges communautaires est égal à celui des non-Autochtones, ce qui constitue un autre élément positif.

Furthermore, when First Nations people living on-reserve are able to attain a university degree, and they do get there, they are equally as likely to be employed as non-Aboriginal Canadians, if they get there.

Finally, on the positive side, First Nations people do appear to optimize their opportunities to learn about their culture and traditions. For example, First Nations children regularly participate in cultural ceremonies and gatherings. Four in ten First Nations youth interact with elders regularly each week, which is a key source of learning about culture and traditions; and half of First Nations take part in traditional activities such as hunting, fishing or trapping, which is a key source of what we call experiential learning. All of these things contribute to the learning conditions of a society.

Now we get to the systemic gaps that do persist between First Nations people and non-Aboriginal learners. First, and perhaps most important, non-Aboriginal youth in Canada are five times more likely to complete a high school diploma than First Nations youth who live on-reserve. Although it is true that the majority of Aboriginal students have aspirations to complete post-secondary education, only 41 per cent do so.

There is a huge gap in university attainment. Again, non-Aboriginal people are five times more likely to complete a university program than First Nations people living on-reserve. That is one dimension.

A second dimension is that, although quite a few First Nations people are pursuing distance learning, only 17 per cent of First Nations communities have access to broadband services, which we consider to be a key component of any 21st century education system, and in fact, in our Composite Learning Index, connectivity is one of the measures we use to assess the learning conditions of a particular community. Only 17 per cent have access in First Nations communities, and that compares with 64 per cent of non-First Nations cities and towns in Canada. There is an enormous gap there.

Apart from these education and learning indicators, there are what we consider to be persistent social and economic challenges — non-learning factors, if you like — that continue to undermine success in learning. For example, only one third of young First Nations children living on-reserve are read to daily, compared to two thirds of young Canadian children. This is not a fact to be sneezed at, because reading to young children is an enormous factor in their later acquisition of literacy and interest in school. It is almost as powerful as social class or income in terms of the impulse it can give to a young learner.

Almost one in five First Nations youth living on-reserve has a parent who was a student at a residential school, and that does have psychosocial implications in the environment;

De plus, lorsque des membres des Premières nations vivant dans les réserves obtiennent un diplôme universitaire, ils ont autant de chances d'avoir un emploi que les non-Autochtones dans la même situation.

Le dernier élément positif est que les membres des Premières nations semblent bien optimiser les occasions de se familiariser avec leur culture et leurs traditions. Par exemple, les enfants des Premières nations participent régulièrement à des cérémonies et des rencontres culturelles. Parmi les jeunes des Premières nations, quatre sur dix ont des contacts hebdomadaires réguliers avec les aînés. Ces contacts constituent une très importante source d'apprentissage de la culture et des traditions. De plus, la moitié des membres des Premières nations participent à des activités traditionnelles telles que la chasse, la pêche et le piégeage, sources essentielles de ce que nous appelons l'acquis expérientiel. Toutes ces choses contribuent aux conditions d'apprentissage d'une société.

J'en viens maintenant aux écarts systémiques qui persistent entre apprenants des Premières nations et apprenants non autochtones. Premièrement, et c'est probablement le facteur le plus important, les jeunes non autochtones du Canada sont cinq fois plus susceptibles d'obtenir un diplôme secondaire que les jeunes des Premières nations qui vivent dans les réserves. Même s'il est vrai que les étudiants autochtones espèrent en majorité faire des études postsecondaires complètes, seuls 41 p. 100 d'entre eux le font.

Il y a un énorme écart au chapitre des études universitaires. Encore une fois, les non-Autochtones sont cinq fois plus susceptibles de terminer un programme universitaire que les membres des Premières nations qui vivent dans les réserves. C'est un premier aspect.

Deuxièmement, même si beaucoup de membres des Premières nations pratiquent l'apprentissage à distance, seules 17 p. 100 des collectivités des Premières nations ont accès à des services de transmission à large bande, services qui constituent, pour nous, un élément essentiel de tout système d'éducation du XXI^e siècle. En fait, dans notre indice composite de l'apprentissage, la connectivité est l'un des facteurs dont nous tenons compte pour évaluer les conditions d'apprentissage d'une collectivité particulière. Comme je viens de le dire, seules 17 p. 100 des collectivités des Premières nations ont accès à des services Internet à grande vitesse, par rapport à 64 p. 100 des grandes et petites collectivités non autochtones du Canada. Il existe donc un énorme écart à ce chapitre.

À part ces indicateurs de l'éducation et de l'apprentissage, il y a des difficultés sociales et économiques persistantes — ce sont les facteurs non liés à l'apprentissage — qui continuent à réduire les chances de réussite dans les études. Par exemple, seulement un tiers des jeunes enfants des réserves des Premières nations se font lire des histoires tous les jours, à comparer aux deux tiers des jeunes enfants canadiens. Ce fait a son importance : pour un jeune enfant, être exposé à la lecture joue un rôle considérable dans l'alphabétisation future et dans l'intérêt porté aux études. Ce facteur est presque aussi puissant que la classe sociale ou le revenu pour ce qui est de l'impulsion donnée à un jeune apprenant.

Parmi les membres des Premières nations vivant dans les réserves, un jeune sur cinq a un parent qui a été dans un pensionnat indien, ce qui a des répercussions psychosociales. De plus, 34 p. 100 de ces

and 34 per cent of First Nations youth on-reserve live with a single parent, which is about twice the proportion of non-Aboriginal youth. Again, that is an environmental factor that does bear on education and learning.

When we look at the Community Well-Being Index, which has a powerful impact on learning, of the top 100 communities in Canada, only one is a First Nations community, while 96 were in the bracket of the bottom 100 communities. That tells you that the overall community well-being is very low in comparison with non-Aboriginal communities.

That sets the record straight, as I put it, about how well we are doing now.

The next question is how do we measure and report progress on Aboriginal learning. More specifically, how do we do this without relying on a deficiency model, in other words, not beginning with the weaknesses but beginning with the strengths, and there are strengths evident in First Nations, Inuit and Metis communities.

We are constructing a framework of evaluation of learning progress in Aboriginal communities. We brought a couple of hard copies of this, one in English and one in French, and they can be downloaded from our website. The importance of this framework is that it relies equally on Western models of assessment of progress on the one hand, like graduation rates and the results of standardized testing in the classroom, and on the other hand an Aboriginal perspective on what constitutes success. We are combining and melding these two to create what we think is a more sophisticated, complex and realistic matrix that evaluates learning progress, which we think Canada should use to measure progress. Then, of course, we will work on the areas of weakness as well as acknowledging the areas of strength.

We think that the absence in the past of a comprehensive approach — what we are calling a holistic approach — of measuring Aboriginal learning is problematic because it can lead to information that is irrelevant to Aboriginal communities or that fails to inform effective social policy. Reporting only on the bad things, the deficiencies, does not necessarily lead to improvement. If you are to report numbers, you do that in any evaluation because you want to have an effect on policy, because you want to be able to do something about it; otherwise, the numbers are not very useful.

We need, then, a comprehensive framework for measuring Aboriginal learning that has not been available in the past. As I said, as part of our submission to this committee you have our 2009 report *The State of Aboriginal Learning in Canada: A Holistic Approach to Measuring Success*, which introduces this framework — an innovative, first-of-its-kind approach to measuring Aboriginal learning in Canada, and we will be happy to answer questions about that. In brief, it is based on the

jeunes appartiennent à une famille monoparentale, ce qui représente près du double de la proportion parmi les jeunes non autochtones. Encore une fois, c'est là un facteur environnemental qui influe sur l'éducation et l'apprentissage.

Si nous considérons l'indicateur du bien-être de la communauté, qui a une incidence considérable sur l'apprentissage, nous constatons que, parmi les 100 premières collectivités du Canada, on ne trouve qu'une seule collectivité des Premières nations, tandis que 96 de ces collectivités se retrouvent dans les 100 dernières du Canada. Cela revient à dire que le bien-être général de la communauté est très bas par rapport aux collectivités non autochtones.

Voilà où nous en sommes actuellement.

La question suivante est de mesurer les progrès réalisés au chapitre de l'éducation des Autochtones et d'en faire rapport. Plus particulièrement, comment peut-on le faire sans s'appuyer sur un modèle d'insuffisance, c'est-à-dire en commençant non par les faiblesses, mais par les points forts? Car il y a de toute évidence des points forts dans les collectivités des Premières nations comme dans les collectivités inuites et métisses.

Nous sommes en train d'établir un cadre d'évaluation des progrès de l'apprentissage dans les collectivités autochtones. Nous en avons apporté un exemplaire en anglais et un autre en français, mais il est possible de le télécharger sur notre site web. Ce cadre a ceci de particulier qu'il se fonde à la fois sur des modèles d'évaluation occidentaux, comme les taux d'obtention de diplômes et les résultats des examens normalisés administrés en classe, et sur une définition autochtone de la réussite. Nous essayons de fusionner les deux pour en arriver à une matrice complexe et réaliste qui permet, selon nous, d'évaluer les progrès de l'apprentissage et qu'à notre avis, le Canada devrait adopter. Bien entendu, nous travaillerons ensuite sur les faiblesses, tout en faisant valoir les points forts.

Nous croyons que l'absence antérieure d'une approche d'ensemble — que nous appelons approche holistique — pour mesurer l'éducation des Autochtones a créé des problèmes parce qu'elle peut aboutir à des renseignements qui ne s'appliquent pas aux collectivités autochtones ou qui n'aident pas à formuler une politique sociale efficace. La déclaration des faiblesses et des lacunes ne mène pas nécessairement à des améliorations. Si, dans le cadre d'une évaluation, on présente un rapport contenant des chiffres, on le fait pour influencer la politique. Autrement, les chiffres ne sont pas très utiles.

Nous avons donc besoin, pour mesurer l'apprentissage chez les Autochtones, d'un cadre général qui n'existait pas dans le passé. Comme je l'ai dit, l'un des éléments de la documentation que nous présentons au comité est notre rapport 2009 intitulé *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*, qui présente ce cadre. Il s'agit d'une approche novatrice qui sert pour la première fois à mesurer l'éducation des Autochtones au Canada. Nous serons

three holistic learning models that we developed in partnership with Aboriginal learning experts across Canada — that is, separately for First Nations, for Metis and for Inuit communities.

If and when a First Nations education act comes into beginning, CCL would be pleased, working with its partners in Aboriginal organizations and communities, with government and with civil society, to provide ongoing monitoring and public reporting on progress in Aboriginal learning on the understanding that it is a holistic framework and not just a narrow Western model.

The third and final point I want to make is what we would say if there were a First Nations education act. We do not have anything to say about the process by which such an act might be developed at this time. That is not really our area of expertise, nor do we have anything to say about issues of governance and financing, but the considerable experience we have in Aboriginal learning does lead to several conclusions and recommendations that touch on implementation, objectives and governance to some extent.

There are six recommendations we would make if there were to be such an approach.

First, you need clear objectives for each phase of education and learning covered by such an act and its implementation. These goals should be both long-term objectives and short-term benchmarks. For that to occur, you have to have indicators that are both established and agreed, and those indicators cannot just be inputs. It cannot be how much money we spend or how many people participate. They should be outcome-oriented or output-oriented. Are we accomplishing the goals or not? The goals should be set in advance, not after the fact. It is too easy to do it after the fact. If you do it after the fact, you often rely on the inputs — how much money you are spending and the process — rather than on what you are actually achieving with the investment of time, effort and money.

Second, there should be independent and ongoing assessment of the degree of achievement of the specified goals using the agreed indicators. It is not surprising that I would say that, because that is what CCL does. You have to agree on what the indicators are first, and then you have to ask somebody outside the system, as it were, to assess, in an ongoing way, whether you have achieved those goals, and if not, why not.

The third recommendation has to do with the indicators themselves, and it refers back to the point I made about a framework. The indicators used should represent an appropriate synthesis on the one hand of traditional Aboriginal perspectives on what constitutes success and on the other hand of conventional Western measures. We need to meld those together, the way we try to do at CCL, to provide something that represents transparency and honesty in reporting but at the same time is respectful of the values and perspectives of Aboriginal learners.

heureux de répondre aux questions à ce sujet. Très brièvement, le cadre se fonde sur les trois modèles d'apprentissage holistique que nous avons développés en partenariat avec des experts autochtones de tous les coins du Canada, représentant séparément les Premières nations, les Métis et les Inuits.

Si une loi sur l'éducation des Premières nations était adoptée, le CCA serait heureux de travailler de concert avec ses partenaires des organisations et des collectivités autochtones, de même qu'avec le gouvernement et la société civile, pour suivre les progrès de l'apprentissage chez les Autochtones et en faire rapport, étant entendu qu'il s'agit d'un cadre holistique et non d'un modèle occidental défini dans des limites étroites.

Mon troisième et dernier point concerne ce que nous aurions à dire en cas de dépôt d'une mesure législative sur l'éducation des Premières nations. En fait, nous n'avons rien à dire en ce moment au sujet du processus d'élaboration d'une telle mesure. Cela ne fait pas partie de notre domaine de compétence. Nous n'avons rien à dire non plus sur les questions de gouvernance et de financement, mais l'expérience considérable que nous avons acquise en matière d'éducation des Autochtones nous amène à présenter quelques conclusions et recommandations touchant la mise en oeuvre, les objectifs et, dans une certaine mesure, la gouvernance.

Nous aurions six recommandations à formuler si un projet de loi était envisagé.

Premièrement, vous avez besoin d'objectifs clairs liés à chacune des phases de l'éducation et de l'apprentissage qui seraient couvertes par la mesure législative et son application. Ces objectifs devraient comprendre des buts à long terme et des points de repère à court terme. À cette fin, il vous faudrait des indicateurs établis et acceptés, qui ne peuvent pas consister en simples intrants. Ils ne peuvent pas se limiter aux montants dépensés ou au nombre de participants. Les indicateurs devraient être axés sur les résultats. Atteignons-nous ou non les objectifs? Les objectifs doivent être définis d'avance, et non après coup. Il serait beaucoup trop facile de le faire en rétrospective. Dans ce cas, on se fonde trop souvent sur les intrants — montants dépensés et processus — plutôt que sur les réalisations concrètes obtenues grâce au temps, à l'effort et à l'argent investis.

Deuxièmement, il faudrait procéder à une évaluation indépendante et continue du degré de réalisation des objectifs définis à l'aide d'indicateurs convenus. Vous ne serez probablement pas surpris de m'entendre dire cela, puisque c'est justement ce que fait le CCA. Vous devez tout d'abord convenir des indicateurs, puis demander à un organisme extérieur au système d'évaluer en permanence le degré d'atteinte des objectifs et, si les objectifs ne sont pas atteints, d'en déterminer les raisons.

La troisième recommandation porte sur les indicateurs eux-mêmes. Elle est liée à ce que j'ai dit au sujet du cadre d'évaluation. Les indicateurs choisis devraient représenter à la fois les points de vue autochtones traditionnels sur la réussite et les mesures occidentales conventionnelles. Il est nécessaire de combiner les deux, comme nous essayons de le faire au CCA, pour aboutir à quelque chose qui assure la transparence et l'honnêteté des rapports tout en respectant les valeurs et les perspectives des apprenants autochtones.

The fourth recommendation has to do with being pan-Canadian. We need common learning outcomes or shared learning outcomes, which should be established nationally for every age and grade level. That means that for every major discipline — English, French, mathematics, science, citizenship education and so on — the expectation of student mastery of the area would be the same no matter what province or territory the student lives and studies in. The expectation should be the same. The outcome should be at the same level, not different.

The fifth recommendation is that expectations for student achievement in First Nation schools must be equivalent to those of provincial public schools. You cannot have two sets of standards for outcomes. The processes might be different, but you cannot dumb down the expectations in any way. We find that when expectations are set fairly high — the bar is set fairly high in education generally — you get better results than when you set low expectations.

The sixth and final recommendation is that although learning outcomes must be high — the expectation is high and shared right across the country at the same level — the curriculum that is designed to meet those high standards can and should vary on a regional basis in accordance with differing local conditions, local traditions and local cultures. There are many ways to skin a cat, many ways to arrive at an outcome at a high level in education.

This does not mean a national curriculum. It does not mean even a curriculum for First Nations people that is the same from coast to coast. It means the outcomes are the same, but how you achieve them would be different. The curriculum would be different in different parts of the country.

I have gone very quickly to try to get through some pretty complex points in 15 minutes, but I hope I have made them.

The Chair: You have, sir, and I want to thank you right off the top for your presentation.

I have a quick question. How is community well-being established?

Mr. Cappon: The Atkinson Foundation runs the Canadian Index of Wellbeing, which has a number of indicators to measure well-being. In fact, the measurement of community well-being is now internationally a tremendously important task. The Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, held a conference in South Korea last year, which I attended, on how to measure well-being. It was the biggest conference the OECD has ever held. The idea is that it is not just about gross domestic product, GDP, or income; it is about broader measurements of how people are, including disparities in income and social dimensions. It is a basket of indicators that measure how the well-being of a society or a particular community might be.

La quatrième recommandation traite de la nécessité de normes pancanadiennes. Nous avons besoin de résultats d'apprentissage communs ou partagés, qui devraient être établis à l'échelle nationale pour chaque âge et chaque année d'études. Autrement dit, pour chaque grande discipline — français, anglais, mathématiques, sciences, citoyenneté, et cetera —, le niveau à atteindre devrait être le même indépendamment de la province ou du territoire où l'étudiant vit et étudie. Les attentes devraient être les mêmes. Les résultats devraient se situer au même niveau et non à des niveaux différents.

Cinquièmement, nous recommandons que les attentes concernant les réalisations des étudiants des écoles des Premières nations soient équivalentes à celles des écoles publiques provinciales. Nous ne pouvons pas avoir deux ensembles de normes ayant trait aux résultats. Les processus peuvent être différents, mais cela ne doit réduire en rien les attentes. Nous avons pu constater que lorsque les attentes sont assez élevées, c'est-à-dire quand les normes de l'éducation sont généralement assez hautes, on obtient de meilleurs résultats que dans le cas contraire.

Notre sixième et dernière recommandation, c'est que même si les résultats de l'apprentissage doivent être élevés, même si les attentes sont également élevées et partagées partout dans le pays, le programme d'études conçu pour satisfaire à ces normes peut et doit varier d'une région à l'autre, en fonction des conditions, des traditions et des cultures locales. Il y a différents moyens de parvenir à de bons résultats en éducation.

Nous ne favorisons pas pour autant un programme d'études national. Nous ne favorisons même pas un programme d'études commun pour toutes les Premières nations du pays. Nous voulons simplement que les résultats soient les mêmes, avec des moyens différents. Les programmes d'études varieraient donc d'une région à l'autre du pays.

J'ai fait vraiment très vite pour passer en revue des questions assez complexes en 15 minutes, mais j'espère avoir suffisamment couvert le sujet.

Le président : Vous l'avez fait, monsieur. Je voudrais donc vous remercier tout de suite pour votre exposé.

J'ai une petite question à vous poser. De quelle façon mesurez-vous le bien-être de la communauté?

M. Cappon : La Fondation Atkinson calcule l'indice canadien de bien-être, qui se compose d'un certain nombre d'indicateurs du bien-être. En fait, la mesure du bien-être des collectivités constitue aujourd'hui une tâche extrêmement importante à l'échelle internationale. L'Organisation pour la coopération et le développement économiques, l'OCDE, a organisé l'année dernière une conférence en Corée du Sud, à laquelle j'ai assisté, sur les méthodes de mesure du bien-être. Ce fut la plus grande conférence que l'OCDE ait jamais organisée. L'idée est que le bien-être n'est pas simplement représenté par le produit intérieur brut ou le revenu. C'est un indicateur plus vaste de la situation des gens, y compris les divergences de revenu et les dimensions sociales. C'est un ensemble d'indicateurs qui mesurent le bien-être d'une société ou d'une collectivité particulière.

The Chair: There is only one First Nations community in the top 100?

Mr. Cappon: In the top 100, yes, which tells you something about the conditions.

The Chair: As a committee we had the privilege of travelling to the Navajo Nation a couple of years ago, and we were introduced to their educational system at Window Rock, which is their headquarters. They had a school with immersion in the Navajo language, and it was proving extremely successful. The cultural and linguistic component was attached to it. The parents of these children were also attending the school and learning the Navajo language, which they had failed to learn as children. It seemed to be creating something positive.

Has the CCL done any work in that area in regards to our First Nations in Canada?

Mr. Cappon: I will ask Mr. Laughlin in a moment if he wants to comment on whether there are studies on immersion in Aboriginal languages, but there are two more general points that I can make.

We have done a lot of work at CCL about the issue of immersion. It was more about French immersion, but whether immersion processes are effective and whether people are less likely to master their mother tongue if they go to immersion programs and what the results are in comparison with people not in an immersion program. We have published this for French immersion, and the evidence is that French immersion students do better, including in their mother tongue, than those who do not enter immersion programs.

You may know that French immersion is quite well known outside Canada, and it is a model that other countries ask me about all the time because it is considered to be so successful. There is no reason to assume that immersion in an Aboriginal language would detract in any way from people's mastery of English.

The second point is the parental involvement. The model for the future in public education has to be that schools need to be the hub of the community.

Aboriginal students are the exception to the rule in Canada in that it is a growing population of young people. We will find that unless adults can benefit as well from the schools, we will not get much support for public education or investment in public education as society grows older. The models working well around the world for use of the school are those models in which the parents learn as well. That hub provides an ongoing community learning service.

When parents are involved with students, as in the model you are talking about, it appears to be highly successful whether it is with Aboriginal people or in other societies.

Le président : Avez-vous bien dit qu'il n'y a qu'une seule collectivité des Premières nations dans les 100 premières du Canada?

M. Cappon : C'est bien cela. Cela nous donne une idée des conditions qui existent.

Le président : Le comité a eu la chance de rendre visite à la nation navaho, il y a près de deux ans, et de prendre connaissance de son système d'éducation à Window Rock, qui est le siège de la nation. Il y avait une école qui avait un programme d'immersion en langue navaho et qui avait d'excellents résultats. La composante culturelle et linguistique en faisait partie. Les parents des étudiants fréquentaient également l'école pour apprendre le navaho, qu'ils n'avaient pas pu apprendre dans leur enfance. Tout cela semblait créer une atmosphère positive.

Le CCA a-t-il fait du travail dans ce domaine en ce qui concerne les Premières nations du Canada?

M. Cappon : Je vais demander à M. Laughlin dans un instant de nous dire s'il y a des études sur l'immersion en langues autochtones, mais je voudrais d'abord aborder deux questions générales.

Le CCA s'est beaucoup intéressé à la question de l'immersion. C'était surtout dans le contexte de l'immersion en français, mais nous souhaitons déterminer si les processus d'immersion sont efficaces, si les gens risquent de moins bien maîtriser leur langue maternelle en s'inscrivant à des programmes d'immersion et quels sont leurs résultats par rapport à ceux des gens qui ne sont pas en immersion. Nous avons publié notre étude portant sur l'immersion en français. Elle a abouti à la conclusion que les étudiants des programmes d'immersion ont de meilleurs résultats que les autres, y compris dans leur langue maternelle.

Vous savez sans doute que l'immersion en français est très connue à l'étranger et constitue un modèle au sujet duquel d'autres pays me posent constamment des questions parce qu'il est considéré comme un grand succès. Rien ne nous permet de croire que l'immersion dans une langue autochtone peut entraver la maîtrise de l'anglais.

Votre second point concernait la participation des parents. En éducation publique, le modèle de l'avenir est celui de l'école comme centre de l'activité communautaire.

Au Canada, les étudiants autochtones constituent l'exception à la règle : la population autochtone rajeunit tandis que la population canadienne vieillit. Nous constaterons qu'à moins que les adultes ne profitent aussi des écoles, l'investissement dans l'éducation publique ne ralliera pas beaucoup d'appuis à mesure que la société avancera en âge. Les modèles qui marchent bien dans le monde sont ceux des écoles où les parents apprennent en même temps que les enfants. Ce centre d'activité dispense alors un service communautaire permanent d'apprentissage.

Lorsque les parents participent avec les étudiants, comme dans le modèle que vous avez mentionné, les résultats sont très bons aussi bien parmi les Autochtones que dans d'autres sociétés.

Jarrett Laughlin, Senior Research Analyst and Team Lead, Canadian Council on Learning: I will simply reiterate the two points Mr. Cappon made, but with respect to work with Aboriginal people.

Over the past five years, we have worked with the Nunavut Literacy Council to look at the importance of both bilingual and immersion programs in educational outcomes. We have been involved with an Inuit group in Nunavik, in Northern Quebec. We looked at a 15-year study on the importance of immersion programs in outcomes. Similar to what Mr. Cappon mentioned, they are finding that those Inuit children involved in immersion programs are seeing improved results in their literacy, and not only in their ancestral language but also in English or French, whichever is the second language in which they are working.

I also want to reiterate the importance of family and parents. When we set out to measure success in partnership with First Nations, Inuit and Metis communities across Canada, one approach is to ensure we have the right framework. Part of the holistic learning model is that Aboriginal communities, organizations and experts across Canada stressed the important role of language and culture in educational success as well as the important role of families, parents, elders and the community.

Senator Hubley: I think you began to touch on defining success. Your December 2009 report indicates a need for a comprehensive definition of what learning success means for Aboriginal people and a comparative need for a culturally appropriate means to measure success. How does CCL define success under these terms for Aboriginal learners, and how did you arrive at the definition?

Mr. Cappon: For the definition of success to be appropriate, it must resonate, not only with non-Aboriginal people but also with Aboriginal people. It must also be measurable; it cannot be vague notions, because then it is not transparent. We must have numbers. We like numbers at CCL; it cannot be all qualitative measures.

We lack a lot of data, particularly at the national level. The huge task is to build indicators that use the conventional Western model — like graduation rates and test scores — and indicators such as the intergenerational transmission of learning. We mentioned this a moment ago in looking at the Navajo case. This is important to First Nations people.

That is what we mean by a holistic model. It does not take into account only formal education in the classroom. We are the Canadian Council on Learning and not the Canadian council on education because a lot goes on outside the classroom that is important.

Jarrett Laughlin, analyste principal à la recherche et chef d'équipe, Conseil canadien sur l'apprentissage : Je vais simplement reprendre les deux points mentionnés par M. Cappon, mais dans le contexte de notre travail auprès des Autochtones.

Au cours des cinq dernières années, nous avons collaboré avec le Conseil de l'alphabétisation du Nunavut pour déterminer l'importance des programmes bilingues et des programmes d'immersion en fonction des résultats obtenus. Nous avons travaillé de concert avec un groupe inuit de Nunavik, dans le nord du Québec. Nous avons examiné une étude de 15 ans sur les résultats des programmes d'immersion. Comme dans le cas mentionné par M. Cappon, nous avons constaté que les enfants inuits inscrits à des programmes d'immersion ont de meilleurs résultats au chapitre de la littératie, non seulement dans leur langue ancestrale, mais aussi en anglais ou en français, quelle que soit la langue seconde étudiée.

Je voudrais moi aussi insister sur l'importance de la famille et des parents. Lorsque nous essayons de mesurer la réussite de concert avec les collectivités des Premières nations et les collectivités inuites et métisses du pays, il est important d'avoir le bon cadre. Dans le modèle d'apprentissage holistique, les collectivités, les organisations et les experts autochtones du Canada ont souligné l'importance de la langue et de la culture dans la réussite scolaire, de même que le rôle de la famille, des parents, des aînés et de la collectivité.

Le sénateur Hubley : Je crois que vous avez commencé à définir la réussite. Vous parlez, dans votre rapport de décembre 2009, de la nécessité d'une définition globale de la réussite en apprentissage dans le cas des Autochtones et d'un moyen culturellement adapté de mesurer cette réussite. Comment le CCA définit-il la réussite des apprenants autochtones dans ce contexte et comment a-t-il abouti à cette définition?

M. Cappon : Pour qu'une définition de la réussite soit adéquate, elle doit être acceptée aussi bien par les Autochtones que par les autres. Elle doit également être mesurable. Elle ne peut pas consister en vagues notions parce qu'elle ne serait alors pas transparente. Nous devons avoir des chiffres. Nous aimons les chiffres au CCA. La définition ne peut pas consister en mesures exclusivement qualitatives.

Il nous manque beaucoup de données, particulièrement au niveau national. C'est une tâche énorme de bâtir des indices combinant le modèle occidental conventionnel, comme les taux d'obtention de diplômes et les résultats d'examens, et des indicateurs tels que la transmission intergénérationnelle des connaissances. Nous en avons parlé il y a quelques instants dans le cas des Navahos. Cela est important pour les Premières nations.

C'est ce que nous entendons par un modèle holistique. Un tel modèle ne tient pas compte uniquement de l'éducation institutionnelle en classe. Nous sommes le Conseil canadien sur l'apprentissage et non le Conseil canadien de l'éducation. En effet, beaucoup de choses importantes se produisent hors de la salle de classe.

Interestingly enough, our model for holistic Aboriginal learning resonates a lot with other countries, especially those in full economic development but not as highly developed as Canada. Informal learning outside the classroom is also important in those societies. They understand what that means.

Mr. Laughlin: When we started to measure the state of Aboriginal learning, we started with the notion that we did not know what that was in 2007 because we had not asked the right questions. We had to take a step back in order to take a step forward.

Our step backwards was to ensure that we worked with Aboriginal learning experts, organizations, governments and communities to define success. We would not impose a definition. In the past 30 years much research has come from Aboriginal learning organizations, communities and governments to put forward notions of success. Our work was to bring that research and the right people together to redefine how success should be measured for First Nations, Inuit and Metis communities.

The result of the discussions in 2007 was the holistic lifelong learning models that Mr. Cappon mentioned. In many ways, the models look at learning not only in the classroom, but learning that occurs in the home, community, school, workplace and on the land. It was these notions of success that these experts, together with CCL, put forward as models to move forward.

Senator Hubley: You described how you put together the framework, and I can relate it to every child I know on Prince Edward Island. They have a formal learning program, but they also have an informal learning program that we call life.

The ultimate goal for education is to develop young people who will eventually be able to achieve all the success they would like to in the world in which they live. Is that the goal of the educational system for Aboriginal children?

Mr. Cappon: Do you mean is that the goal now?

Senator Hubley: Yes.

Mr. Cappon: The goal definitely should be preparation for life in the same way as for any non-Aboriginal child on Prince Edward Island. That is why we use this broader model. I mentioned during my presentation the example of reading to young children before school age. It is very important, as we know. However, most educational assessments do not take that into account.

We also developed this model for Aboriginal people because we did not have enough data to include some communities in Canada in our Composite Learning Index, which is another way to measure learning in a community. Our annual Composite Learning Index will come out in May of this year. We have a score quantifying the

Il est intéressant de noter que notre modèle d'apprentissage holistique autochtone est grandement apprécié dans d'autres pays, surtout ceux qui sont en plein essor économique, mais qui ne sont pas aussi développés que le Canada. L'apprentissage informel hors de la classe est également important dans ces sociétés. Elles comprennent bien ce dont nous parlons.

M. Laughlin : Lorsque nous avons commencé à examiner la situation de l'apprentissage parmi les Autochtones en 2007, nous sommes partis du principe que nous ne savions pas ce qu'il en était parce que nous n'avions pas posé les bonnes questions. Nous devons reculer d'un pas pour être en mesure d'avancer de nouveau.

Nous avons donc fait marche arrière pour travailler de concert avec les experts de l'apprentissage, les organisations, les gouvernements et les collectivités autochtones afin de définir la réussite. Nous ne voulions pas imposer une définition. Dans les 30 dernières années, les organisations d'apprentissage, les collectivités et les gouvernements autochtones ont fait beaucoup de recherche en vue de développer la notion de réussite. Notre travail a consisté à passer en revue cette recherche et à réunir les personnes qu'il fallait pour redéfinir la façon de mesurer la réussite dans les collectivités des Premières nations et les collectivités inuites et métisses.

Les discussions tenues en 2007 ont abouti aux modèles holistiques d'apprentissage continu que M. Cappon a mentionnés. De bien des façons, ces modèles tiennent compte de l'apprentissage en classe, mais aussi à la maison, dans la collectivité, à l'école, au travail et sur la terre. Ce sont ces notions de réussite que les experts, de concert avec le CCA, ont présenté comme modèles pour progresser.

Le sénateur Hubley : Vous avez décrit ce que vous avez fait pour définir ce cadre. Je crois pouvoir faire le lien avec chaque enfant que je connais dans l'Île-du-Prince-Édouard. Les enfants de ma province ont un programme d'enseignement institutionnel, mais ils ont aussi un programme d'apprentissage informel que nous appelons la vie.

Le but ultime de l'éducation est de former des jeunes qui réussiront plus tard à faire ce qu'ils veulent dans le monde où ils vivent. Est-ce également là le but du système d'enseignement des enfants autochtones?

M. Cappon : Parlez-vous du but actuel du système?

Le sénateur Hubley : Oui.

M. Cappon : Il n'y a pas de doute que le but devrait être de préparer les enfants à la vie, comme c'est le cas pour tous les enfants non autochtones de l'Île-du-Prince-Édouard. Voilà pourquoi nous utilisons ce modèle général. J'ai mentionné dans mon exposé l'exemple de la lecture aux petits enfants d'âge préscolaire. Comme nous le savons, cette lecture est très importante. Pourtant, la plupart des systèmes d'évaluation de l'éducation n'en tiennent pas compte.

Nous avons également élaboré ce modèle pour les Autochtones parce que nous n'avions pas suffisamment de données pour inclure certaines collectivités du Canada dans notre indice composite de l'apprentissage, qui représente un autre moyen de mesurer l'apprentissage dans une collectivité. Notre indice annuel

learning conditions in each of 4,200 communities in Canada, but we do not have that for the North or for some Aboriginal communities. We did not have a way to express learning conditions. This is another way to do it for Aboriginal people in particular.

Senator Lovelace Nicholas: Have you any expert First Nations people on your federal initiative team?

Mr. Laughlin: All of our work from the outset has been done in partnership with First Nations, Inuit and Metis across the country. We identify the holistic learning models as being developed in partnership with First Nations, Inuit and Metis communities. We do not have any Aboriginal people working at our head office. However, as was mentioned at the beginning by the chair, this work was done in partnership with the Aboriginal Learning Knowledge Centre, created by the Canadian Council on Learning in 2005. It was co-led by two Aboriginal education leaders, Dr. Marie Battiste from the University of Saskatchewan and Dr. Vivian Ayoungman from the First Nations Adult & Higher Education Consortium in Alberta. They are strongly represented in all of this work, and they live and breathe it.

Senator Lovelace Nicholas: Did the federal government engage or consult its Aboriginal Learning Knowledge Centre in developing this program?

Mr. Cappon: No. We need to make a distinction between us and the federal government. We are not the federal government in any way. Our funding has come from the federal government, but we are independent, which is our strength, frankly. Had we been the federal government, it would have been more difficult for us to do this than it has been as an independent organization. You can appreciate that, perhaps.

At our December press conference when we talked about these models, the heads of five national Aboriginal organizations, including the heads of the Assembly of First Nations, the Metis national organization and the Inuit national organization, were there to support the work we do. It would be different if we were a government organization. It would be more difficult to accomplish that. We have built up trust levels by the processes that we put in place. We did not allow political considerations of any kind to get in the way of our work. Working in partnership does not mean that everyone has to agree on everything.

Building the Aboriginal Learning Knowledge Centre was quite a process, as you can appreciate, because there is only one, not three. That brought together people from First Nations, Inuit and Metis communities in a way that might not have been done before. They

paraîtra en mai de cette année. Nous avons des cotes quantifiant les conditions d'apprentissage de chacune des 4 200 collectivités du Canada, mais nous n'en avons pas pour le Nord et certaines collectivités autochtones. Nous ne disposons pas d'un moyen de définir les conditions d'apprentissage. C'est une autre façon de le faire dans le cas des Autochtones en particulier.

Le sénateur Lovelace Nicholas : Aviez-vous des experts des Premières nations dans votre équipe?

M. Laughlin : Dès le départ, nous avons toujours travaillé en partenariat avec les Premières nations, les Inuits et les Métis du pays. Nous précisons que les modèles d'apprentissage holistique ont été élaborés de concert avec les collectivités des Premières nations et les collectivités inuites et métisses. Nous n'avons pas d'employés autochtones à notre siège social. Toutefois, comme le président l'a mentionné au début de la réunion, ce travail a été effectué en partenariat avec le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, que le Conseil canadien sur l'apprentissage a créé en 2005. Il était dirigé par deux chefs de file autochtones de l'éducation, M^{me} Marie Battiste, de l'Université de la Saskatchewan, et M^{me} Vivian Ayoungman, du First Nations Adult & Higher Education Consortium de l'Alberta. Elles ont considérablement influencé ce travail auquel elles ont consacré énormément d'efforts et d'énergie.

Le sénateur Lovelace Nicholas : Le gouvernement fédéral a-t-il eu des contacts ou a-t-il tenu des consultations avec le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones lors de l'élaboration de ce programme?

M. Cappon : Non. Il est important de faire la distinction entre notre Conseil et le gouvernement fédéral. Nous ne sommes absolument pas liés au gouvernement fédéral. Il est vrai qu'Ottawa nous finance, mais nous sommes indépendants. En toute franchise, cela fait notre force. Si nous avions fait partie du gouvernement fédéral, il aurait été bien plus difficile pour nous de faire ce travail que cela n'a été le cas lorsque nous avons agi à titre d'organisme indépendant. Vous pouvez peut-être vous en rendre compte.

Au cours de la conférence de presse que nous avons tenue en décembre pour parler de ces modèles, les chefs de cinq organisations nationales autochtones, y compris les chefs de l'Assemblée des Premières nations, du Ralliement national des Métis et de l'organisation nationale des Inuits, étaient là pour appuyer notre travail. La situation n'aurait pas été la même si nous avions fait partie du gouvernement. Cela aurait été plus difficile. Nous avons réussi à gagner la confiance des organisations autochtones grâce aux processus que nous avons mis en place. Nous n'avons jamais permis que des considérations politiques quelconques interviennent dans notre travail. Le travail en partenariat ne signifie pas pour autant que tout le monde s'entend sur tout.

L'établissement du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones n'a pas été une sinécure, comme vous pouvez l'imaginer, parce que c'est un seul centre et non trois. Il a donc fallu réunir des gens des collectivités des Premières nations et des

had quite a lot in common. We had three holistic learning models, one for each population, and a great deal was shared. That is why the knowledge centre was a shared endeavour.

Senator Dyck: Thank you for your presentation. I think the CCL has done some quite amazing work in data generation. The reports have been very useful, and I have consulted them on a number of occasions.

It seems that there are always difficulties in securing the numbers when trying to track students' success, in particular for the kindergarten to Grade 12, K-12, system. Could you recommend better ways to access the numbers of students in the K-12 system? How do we track them better so that we can measure success in the numerical way?

Mr. Cappon: I like that question because it leads me to say that people should not generate data and numbers for their own sake. They have to be generated for a purpose. Statistics Canada is one of the best statistical organizations in the world, but the people there are not experts in education and learning. They need to be told what to collect and why. When you collect data or information, it must be driven by a policy imperative. You must know why you are collecting it.

Earlier I talked about the methods for measuring progress. You first have to decide what the objectives are, then what your indicators are, and then you go to Statistics Canada and give them the indicators and the data that you want to collect. Canada has never done that, not only for Aboriginal learning but also for any education. We are the worst country in the OECD for national data on education. It is an embarrassment. It is not just for Aboriginal learning that we have that problem. We have not set national objectives, and if we do not do that, then we will be in the dark as to how well we are doing, because we will not be collecting the information that we need to determine where to go next.

Senator Dyck: I have a fascination with numbers, so I have looked at Statistics Canada and at your reports and at the gender differences in the various levels of educational attainment. Do you have any insight on the greater success of Aboriginal, First Nations and Inuit women achieving university degrees compared to Aboriginal, First Nations and Inuit men? I am talking about only those categories. The data on those entering trade schools show that they are mostly male First Nations and Aboriginal learners. What do you think underlies that?

Mr. Cappon: Were you asking about gender difference as well?

Senator Dyck: Yes.

Mr. Cappon: The gender difference is reflective of the general population. At the moment in Canada, only 39 per cent of graduates are men and 61 per cent are women. That runs across

collectivités inuites et métisses comme cela ne s'était jamais fait auparavant. Ces gens avaient beaucoup en commun. Nous avons trois modèles d'apprentissage holistique, un pour chaque population, mais il y avait beaucoup d'éléments communs. Voilà pourquoi le Centre du savoir constitue une initiative commune.

Le sénateur Dyck : Je vous remercie de votre exposé. Je crois que le CCA a fait un travail extraordinaire de génération de données. Les rapports ont été très utiles. Je les ai consultés à plusieurs occasions.

Il semble toujours y avoir des difficultés quand il faut obtenir des chiffres sur le succès des étudiants, en particulier entre la maternelle et la 12^e année. Pouvez-vous recommander de meilleurs moyens de trouver des chiffres concernant les élèves de la maternelle à la 12^e année? Comment pouvons-nous mieux les suivre et mesurer leur succès d'une manière quantitative?

M. Cappon : J'aime bien votre question parce qu'elle me permet de dire que les gens ne devraient pas produire des données et des nombres pour le simple plaisir de le faire. Les données doivent servir à atteindre un but. Statistique Canada est l'un des meilleurs organismes de statistique du monde, mais ses employés ne sont pas des experts en éducation et en apprentissage. Il faut leur dire quelles données recueillir et pourquoi. Lorsqu'on collecte des données ou de l'information, on doit le faire en fonction d'un besoin stratégique. On doit savoir pourquoi ces données sont nécessaires.

J'ai parlé plus tôt des méthodes de mesure des progrès. On doit d'abord décider des objectifs à atteindre, puis déterminer les indicateurs à utiliser, puis aller expliquer à Statistique Canada les données à recueillir et les indicateurs à calculer. Le Canada n'a jamais procédé ainsi, ni dans le cas de l'éducation des Autochtones ni dans le cas de l'éducation en général. Nous sommes le pire pays de l'OCDE au chapitre des données nationales sur l'éducation. C'est vraiment embarrassant. Ce problème ne se limite pas à l'éducation des Autochtones. Nous n'avons pas défini des objectifs nationaux et, à défaut de le faire, nous ne saurons pas où nous en sommes parce que nous ne recueillerons pas l'information dont nous avons besoin pour déterminer l'étape suivante à aborder.

Le sénateur Dyck : Je suis fascinée par les chiffres. J'ai donc examiné les rapports de Statistique Canada et les vôtres ainsi que les écarts entre les sexes aux différents niveaux d'instruction. Connaissez-vous les raisons pour lesquelles, parmi les Autochtones, les Premières nations et les Inuits, les femmes réussissent mieux que les hommes à décrocher des diplômes universitaires? Je parle uniquement de ces catégories. Les données concernant les inscriptions dans les écoles de métiers montrent en outre que parmi les Autochtones et les Premières nations, les hommes sont d'assez loin les plus nombreux. À votre avis, quelles en sont les raisons?

M. Cappon : Votre question concerne-t-elle aussi les écarts entre les sexes?

Le sénateur Dyck : Oui.

M. Cappon : L'écart entre les sexes reflète en fait l'ensemble de la population. À l'heure actuelle, au Canada, 39 p. 100 des diplômés sont de sexe masculin et 61 p. 100, de sexe féminin. Ces

the board of all ethnicities in Canada. The other factor is that First Nations people do not tend to go to universities but go into the trades instead. The good side is that there is a huge market, and they can do very well in the trades. The impediments to going to university are likely at the crux of your question. Mr. Laughlin might want to comment on that issue.

Mr. Laughlin: In terms of the gender gaps, we see the same patterns in Aboriginal communities that we see in general society, whereby we have more Aboriginal women attending university than Aboriginal men. We see the same reverse pattern in the trades. Why that is, we have not yet looked at. Possible reasons could be the unique way the post-secondary education system is funded or the way it is distributed to Aboriginal communities.

We have not done much of that foundational work on the follow-up policy questions, which is where we hope to transition some of our work now. The majority of our work has been in laying those foundational tools and frameworks to ensure that we ask the right questions in measuring progress.

Mr. Cappon: In addition, one of our problems for Aboriginals and non-Aboriginals is the tendency to go into the trades after the completion of high school. In many countries, you can do a trade apprenticeship during high school. For males, who tend to drop out more, the relevance of education is often a problem because they do not see it. If we could develop trade certification or apprenticeship during high school like other countries have, we would have a much lower dropout rate. As well, the students could still go on to university if they chose to do so. In Norway, you can learn a trade in high school and still go on to university. We do not have anything like that in this country.

Senator Dyck: You talked about extracurricular activities, such as sports and social clubs. On the anecdotal side, I know a number of First Nation males that have achieved higher levels of education, and for them sports was a factor. In your studies, have you noticed any differences in the availability of sports arenas and sports activities at on-reserve schools?

Mr. Cappon: We have data for non-Aboriginal people because it is encompassed in our Composite Learning Index.

Mr. Laughlin: We have a large data gap for First Nations living on-reserve. Recent work from Statistics Canada for First Nations living off-reserve indicates very high participation rates in extracurricular activities outside the classroom, including sports, as Mr. Cappon mentioned in his opening remarks.

chiffres s'appliquent à toutes les ethnies du pays. Il y a aussi un autre facteur. Les membres des Premières nations ont davantage tendance à aller dans les écoles de métiers que dans les universités. L'avantage, c'est qu'il y a énormément de débouchés et qu'ils peuvent bien réussir dans les métiers. Vous vous intéressez sans doute aux obstacles à l'inscription à l'université. M. Laughlin pourra probablement vous en dire davantage à ce sujet.

M. Laughlin : Au chapitre des écarts entre les sexes, les schémas sont les mêmes dans les collectivités autochtones et l'ensemble de la société. Plus de femmes que d'hommes autochtones vont à l'université, et c'est l'inverse dans les métiers. Nous n'avons pas encore examiné les causes de ce phénomène. Parmi les raisons possibles, il y a le financement particulier du système d'éducation postsecondaire et la façon dont les fonds sont répartis dans les collectivités autochtones.

Nous ne sommes pas encore très avancés dans le travail de base lié aux questions de suivi. Nous espérons commencer dès maintenant à y consacrer plus d'efforts. L'essentiel du travail que nous avons fait jusqu'ici visait à définir les outils et les cadres de base pouvant nous permettre de poser les bonnes questions lorsque nous mesurons les progrès.

M. Cappon : Il y a en outre un problème qui se pose aussi bien pour les Autochtones que pour les non-Autochtones. C'est la tendance à s'orienter vers les métiers après la fin des études secondaires. Dans beaucoup de pays, l'apprentissage d'un métier commence au niveau secondaire. Or les hommes tendent à décrocher en plus grand nombre que les femmes parce qu'ils n'ont souvent pas l'impression que les études sont vraiment utiles. Si nous pouvions établir, au niveau secondaire, un système d'apprentissage ou de certification de la compétence professionnelle, comme l'ont fait d'autres pays, nous pourrions considérablement réduire le taux de décrochage. Cela n'empêcherait d'ailleurs pas les étudiants d'aller à l'université s'ils le souhaitent. En Norvège, on peut apprendre un métier à l'école secondaire, puis aller à l'université. Nous n'avons rien de semblable au Canada.

Le sénateur Dyck : Vous avez parlé d'activités parascolaires telles que les sports et la fréquentation des clubs de service social. Je connais quelques hommes des Premières nations qui ont fait des études supérieures et pour qui le sport a joué un rôle important. Avez-vous remarqué, dans vos études, des différences attribuables à la présence d'activités ou de centres sportifs dans les écoles des réserves?

M. Cappon : Nous avons des données portant sur les non-Autochtones parce que cela s'inscrit dans notre indice composite de l'apprentissage.

M. Laughlin : Nous avons d'importantes lacunes dans nos données concernant les membres des Premières nations vivant dans les réserves. De récents travaux de Statistique Canada sur les membres des Premières nations vivant hors réserve révèlent des taux de participation très élevés aux activités parascolaires, y compris les sports, comme M. Cappon l'a mentionné dans son exposé préliminaire.

One thing that complements on that side is the perspective that those opportunities or resources are not available for off-reserve First Nations, Inuit and Metis. In the off-reserve context, although they are displeased with the lack of availability, they are participating more or at equal rates to non-Aboriginal Canadians.

Senator Raine: I find this fascinating. A couple of questions occurred to me when you talked about language immersion. In reference to Nunavut, were you talking about children going to school in Inuktitut and then immersing in English or vice versa? If their mother tongue is Inuktitut and they go to school in grade 1 and have to speak English, I guess they are all in immersion.

Mr. Laughlin: The study I was referring to in Nunavik in Northern Quebec was through the Kativik School Board. It has an immersion program from kindergarten to Grade 3, all in Inuktitut. The children are immersed in Inuktitut from Grade 1 to Grade 3.

The long-term study that we are loosely partnered with has looked at the outcomes of those kids as they move from a fully immersed Inuktitut program into streams of English or French, at the same time comparing those kids who are not in the immersion program, who are in either an English or a French stream, and move on.

That study found that the children in the immersion program were doing equal to or better than the non-immersion students in their literacy levels in Inuktitut but also in English or French.

Senator Raine: I have a hard time grasping it because taking an immersion course means taking a course where I am immersed in a language that is not my own, and these are children who are extending their maternal language further into their primary schooling, which makes ultimate sense to me. Maybe we are not doing that in many First Nations across the country, perhaps because we do not have the teachers. I am not sure why. If the research is starting to show that it will not hold them back from moving easily into the mainstream language, then it would be much easier to continue their language if they went to school in it.

Mr. Cappon: Indeed, we are only beginning to have the evidence for Canada, but in Latin American countries, which have high Aboriginal populations, there is a lot of evidence showing that immersion in the ancestral language is helpful not just for that language but for Spanish mastery as well. The evidence is there.

As to why we have not done it more, one of the reasons is a shortage of teachers. The population increase of young people, especially in the North, is quite substantial, so keeping up with the demand is a challenge.

Senator Raine: If we say it is the shortage of teachers and we have people living in those communities who do not have jobs, then perhaps the teachers are right there and we just have not given them the skills they need to teach their children in the school.

Il faut tenir compte du fait que ces occasions ou ces ressources n'existent pas dans le cas des membres des Premières nations, des Inuits et des Métis qui vivent hors réserve. On constate cependant, dans leur cas, que même s'ils sont insatisfaits de l'absence de ces occasions ou ressources, ils participent aux activités parascolaires autant sinon plus que les non-Autochtones.

Le sénateur Raine : Je trouve cela fascinant. Quelques questions me sont venues à l'esprit quand vous avez parlé d'immersion linguistique. Dans le cas du Nunavut, parlez-vous d'enfants qui étudient en inuktitut, puis qui vont en immersion en anglais, ou bien est-ce l'inverse? Si leur langue maternelle est l'inuktitut et qu'ils doivent parler l'anglais en 1^{re} année, je suppose qu'ils sont tous en immersion.

M. Laughlin : L'étude que j'ai mentionnée a été réalisée à Nunavik, dans le Nord du Québec, à la commission scolaire de Kativik. La commission a un programme d'immersion entièrement en inuktitut allant de la maternelle à la 3^e année. Les enfants sont en immersion en inuktitut de la maternelle jusqu'à la 3^e année.

L'étude à long terme à laquelle nous sommes plus ou moins associés a permis de suivre les résultats de ces enfants après leur passage d'un programme d'immersion entièrement en inuktitut au programme d'enseignement ordinaire en anglais ou en français, puis de comparer ces résultats à ceux des enfants qui ont suivi non le programme d'immersion, mais le programme d'enseignement ordinaire en anglais ou en français.

L'étude a établi que les enfants inscrits au programme d'immersion avaient des résultats équivalents sinon supérieurs à ceux des autres, sur le plan de la littératie tant en inuktitut qu'en anglais ou en français.

Le sénateur Raine : J'ai beaucoup de difficulté à saisir car, pour moi, suivre un programme d'immersion, c'est apprendre dans une langue qui n'est pas la sienne. Or ces enfants étudient dans leur langue maternelle à l'école primaire, ce que je trouve parfaitement sensé. Nous ne faisons peut-être pas cela dans beaucoup de collectivités des Premières nations du pays, sans doute par manque d'enseignants ou pour je ne sais quelle raison. Si les recherches tendent à prouver que les études dans la langue maternelle n'empêchent pas les enfants de passer facilement au programme d'enseignement ordinaire, il serait alors beaucoup plus facile pour eux de garder leur langue.

M. Cappon : Nous commençons à peine à réunir des données au Canada, mais en Amérique latine, où les populations autochtones sont nombreuses, les renseignements recueillis tendent à prouver que l'immersion dans la langue ancestrale est utile non seulement pour cette langue, mais aussi pour la maîtrise de l'espagnol. C'est ce que les données établissent.

Quant à savoir pourquoi nous ne l'avons pas fait davantage, l'une des raisons est la pénurie d'enseignants. L'augmentation de la population des jeunes, surtout dans le Nord, est assez importante. Il est donc difficile de répondre à la demande.

Le sénateur Raine : S'il y a une pénurie d'enseignants et que nous ayons dans ces collectivités des gens sans emploi, nous avons peut-être sur place des enseignants en herbe à qui il nous suffirait d'inculquer les compétences nécessaires pour enseigner aux enfants.

You said only a third of First Nations children are read to versus two thirds of non-Aboriginal children. Are they being told stories? Reading was not part of their culture, but storytelling and passing on their history and their culture through storytelling certainly was. Are you looking at storytelling on an equal basis to reading?

Mr. Cappon: No, I would say not; but you can correct me, Mr. Laughlin, if I am wrong. We are dealing with storytelling as another kind of indicator, another facet, another dimension of learning, but I am referring to the fact that we know from a lot of research in many countries that reading to children under five years old elicits a kind of response in favour of reading themselves later on and being more literate. That is not to ignore or deny the importance of storytelling, but that could be captured in another way.

Mr. Laughlin: Yes. In fact, as part of that framework, we just mentioned the indicator around reading, but there is an indicator on that framework around oral storytelling, which is captured unfortunately only for off-reserve Aboriginal people in Canada. We are finding rates of about 80 per cent for First Nations living off-reserve, meaning 80 per cent of the children are being told stories and communicating with family and elders in the community on a regular basis.

Mr. Cappon: That example illustrates what I was saying earlier. The more data we have, the richer the mix is. If we can have a conventional Western approach, which is reading to the children, and a First Nations approach, an Aboriginal approach, which is storytelling, we can measure both of those and put them in the mix. That is a richer way of describing learning results than if you had only one on its own or tried to capture everything within one indicator. That is why we are so keen on this framework, melding all these components together in a framework that really resonates with people but also tells a story accurately.

Senator Campbell: It truly has been fascinating. I have two questions. First, I have never thought about the idea of the school being the hub of the community. I guess that is because I am old, because it was always the hub of the community when I was growing up. When I thought about it, I realized that is because we did not have community centres or specialized places. You went to the school. When school ended, all of your activities centered around it, whether formal learning or sports. How do we go back to that, not only in the Aboriginal communities but overall? Have we lost it, or do you think it is possible to go back to that spot?

Mr. Cappon: I think it is possible to go back, but it takes a great deal of effort. In a sense, it might be easier on-reserve than off-reserve in non-Aboriginal communities, because in cities there are so many structural impediments to be negotiated with caretakers, with teachers' unions, with problems that are not insurmountable but make it difficult organizationally to have a school that is open 14 hours a day, which is what you really want. I stick to what I said earlier very emphatically, which is that if we do not do that,

Vous avez dit qu'un tiers seulement des enfants des Premières nations se font lire des histoires par rapport à deux tiers des enfants non autochtones. Si on ne leur lit pas des histoires, est-ce qu'on leur en raconte? La lecture ne faisait pas partie de leur culture, mais la narration et la transmission orale de l'histoire et de la culture en faisaient sûrement partie. Considérez-vous la narration comme un équivalent de la lecture?

M. Cappon : Non. Monsieur Laughlin, corrigez-moi si je me trompe. Nous considérons la narration comme un autre genre d'indicateur, une autre facette ou dimension de l'apprentissage. Ce que j'ai dit plus tôt, c'est que les recherches menées dans de nombreux pays ont montré que les enfants de moins de cinq ans à qui on fait la lecture tendent à lire eux-mêmes plus tard et à être plus instruits. Cela n'enlève rien à la valeur des contes et de la narration, que nous prenons en considération d'une autre manière.

M. Laughlin : Oui. En fait, nous venons de mentionner dans ce cadre l'indicateur relatif à la lecture, mais il y en a un autre lié à la narration, pour lequel les données ne sont malheureusement recueillies que pour les Autochtones vivant hors réserve. Dans ce cas, nous avons relevé des taux d'environ 80 p. 100. Autrement dit, 80 p. 100 des enfants entendent des histoires et communiquent verbalement avec la famille et les aînés de la collectivité sur une base régulière.

M. Cappon : Cet exemple illustre ce que j'ai dit tout à l'heure. Plus nous avons de données, plus le mélange est riche. Si nous pouvons combiner l'approche occidentale conventionnelle, qui consiste à lire aux enfants, et l'approche autochtone ou des Premières nations, qui consiste à leur raconter des histoires, nous pouvons mesurer les deux et en tenir compte conjointement. Nous avons alors la possibilité de donner une description plus riche des résultats de l'apprentissage que si nous n'avions qu'une seule approche ou si nous tentions de tout expliquer à l'aide d'un seul indicateur. Voilà pourquoi nous tenons tellement à ce cadre qui combine tous les éléments ayant une importance réelle pour les gens et qui permet de présenter une image exacte de la situation.

Le sénateur Campbell : Tout cela est vraiment fascinant. J'ai deux questions à poser. Premièrement, je n'ai jamais envisagé cette idée de l'école comme centre d'activité de la collectivité. Je suppose que c'est parce que je suis vieux. En réalité, l'école a toujours été le centre de l'activité communautaire. Je m'en suis rendu compte quand j'y ai pensé car nous n'avions pas alors des centres communautaires ou d'autres endroits spécialisés. On allait à l'école. À la fin des cours, toutes nos activités étaient centrées là, qu'il s'agisse d'études officielles ou de sport. Comment revenir à cette situation, non seulement dans les collectivités autochtones, mais partout ailleurs? Est-ce que cette tradition s'est perdue? Croyez-vous qu'il soit possible de la retrouver?

M. Cappon : Je crois qu'il est possible de la retrouver, mais il faudra beaucoup d'efforts. En un sens, cela pourrait être plus facile dans les réserves qu'hors réserve, dans les collectivités non autochtones, car il y a dans les villes énormément d'obstacles matériels qui doivent faire l'objet de négociations avec différents préposés, avec les syndicats d'enseignants, et cetera. Ces difficultés ne sont pas insurmontables, mais elles font qu'il est difficile, sur le plan de l'organisation, de maintenir une école ouverte 14 heures par

support for public education will drop in this country, and so will the quality, because, given the demographics, people do not have the same stake in it as when you had kids in school.

Most provinces in Canada do have models of schools that have become the hub of the community; they are community learning centres as well as places to dispense education for youth, which is what we are getting at here. The reason it will be easier for First Nations is because they already have that sort of sentiment anyway, the informal learning, and because they are not as mired in the old structures as the non-Aboriginal communities, so they might get this right or better than the other ones have.

For the non-Aboriginal communities, I insist that if we do not do this, we will be in trouble in public education.

Mr. Laughlin: I will give you an example of how we have applied these foundational tools, the holistic learning models, to look at this notion of learning communities. We worked in partnership with the Assembly of First Nations and our Aboriginal Learning Knowledge Centre and with three First Nations communities — one in Onion Lake, Saskatchewan; one in Nipissing First Nation in Ontario; and at the Council of Yukon First Nations in the Yukon Territory — applying these models as the framework in which we looked at learning in that broad way of the community approach. It not only attracted the teachers, the principals and the students, but it also brought the parents, the social workers, and the recreation program developers in that First Nation community to ask the following question: If this is what we are saying success is in learning, what are we doing in our community to promote that in each of these aspects of the learning model?

They did almost an asset-mapping exercise where they looked at their strengths and challenges in order to use that model, that tool, to develop a community plan for learning, which their board of directors for education then moved forward. It was a fantastic exercise and really brought home that notion of the school being the hub of the community.

Senator Campbell: With regards to education and Statistics Canada, is it possible that the lack of information is because education is provincial and so there are multiple jurisdictions going on, or is it because as citizens or as politicians we have not demanded the information we really need and are just prepared to sit back and take whatever is gathered? It disturbs me that we are at the bottom of the OECD for our statistics, because we have always been quite proud of Statistics Canada and thought that we were at the cutting edge.

jour, comme on pourrait le souhaiter. J'insiste beaucoup sur ce que j'ai dit plus tôt : si nous ne le faisons pas, l'appui du public à l'éducation baissera dans le pays, ce qui fera baisser la qualité. En effet, étant donné l'évolution démographique du pays, les gens n'accordent pas autant d'intérêt à l'école quand ils n'ont plus d'enfants d'âge scolaire.

La plupart des provinces du Canada ont des modèles d'école qui sont devenus des centres d'activité, des centres d'apprentissage communautaire et des lieux d'éducation des jeunes, conformément à ce que nous souhaitons. La raison pour laquelle cette transition sera plus facile pour les Premières nations, c'est qu'elles éprouvent déjà des sentiments de ce genre de toute façon, parce qu'elles ont l'habitude de l'apprentissage informel et qu'elles ne sont pas aussi attachées aux anciennes structures que les collectivités non autochtones. Elles sont donc susceptibles de faire plus facilement la transition.

Dans le cas des collectivités non autochtones, j'insiste sur le fait que si nous ne le faisons pas, nous aurons des ennuis dans le domaine de l'éducation publique.

M. Laughlin : Je vais vous donner un exemple de la façon dont nous avons appliqué ces outils de base, les modèles d'apprentissage holistique, pour examiner la notion des communautés d'apprentissage. Nous avons travaillé en partenariat avec l'Assemblée des Premières Nations, notre Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones et trois groupes des Premières nations — à Onion Lake, en Saskatchewan, dans la Première nation Nipissing de l'Ontario et auprès du Conseil des Premières nations du Yukon — pour appliquer ces modèles comme cadre d'examen de l'apprentissage dans une vaste optique communautaire. Cette initiative a amené non seulement les enseignants, les directeurs d'école et les étudiants, mais aussi les parents, les travailleurs sociaux et les responsables des programmes de loisirs à poser la question suivante : si cela représente le succès de l'apprentissage, que faisons-nous dans notre collectivité pour promouvoir cette façon de procéder dans chacun des aspects du modèle d'apprentissage?

Ils ont pratiquement fait un bilan dans le cadre duquel ils ont examiné leurs points forts et leurs faiblesses afin d'utiliser ce modèle ou cet outil pour mettre au point un plan communautaire d'apprentissage qu'ils ont ensuite soumis aux administrateurs de leur conseil scolaire. Ce fut un exercice extraordinaire qui a vraiment concrétisé la notion que l'école est le vrai centre de l'activité communautaire.

Le sénateur Campbell : En ce qui concerne l'éducation et Statistique Canada, est-il possible que le manque de données soit dû au fait que l'éducation relève de la compétence provinciale et que différentes administrations sont en cause, ou bien est-il attribuable à l'indifférence des citoyens et des politiciens qui n'ont pas exigé l'information dont ils ont réellement besoin et qui se sont contentés des renseignements qu'on a recueillis pour eux? Je suis troublé par le fait que la qualité de nos statistiques nous place en dernière position parmi les pays de l'OCDE. Nous avons toujours été fiers de Statistique Canada et avons toujours cru que nous étions parmi les premiers.

Mr. Cappon: They are very good and very independent, and they do excellent work. That is acknowledged around the world. The problem is not with Statistics Canada. The problem is with the way we manage the country.

Canada is the only country in the world that does not have a national ministry of education. There is no other country like Canada in that respect. However, even without a national ministry of education, you can still gather the data you need if you have national objectives.

My favourite model is Europe, because of course by definition in Europe all the countries are sovereign in education, but they have indicators and objectives that are shared among all the members of the European Union. They may not be doing very well in currency exchange right now, but they are doing very well in education and training because they have benchmarks, objectives and goals. These objectives are stated on a yearly basis as well as on a five-year and ten-year basis. Each of the countries has to reach the goals, and they are reported on publicly all throughout Europe. Therefore there is pressure on the politicians and the civil service in those countries to achieve those goals.

Setting goals is so important because, even if they are not legislated, which you cannot do without a national ministry, goals are still powerful. For instance, if you have a national goal in Ontario for Aboriginal education, it applies to the minister in Ontario, and if the minister does not achieve that goal, he or she looks bad, so you can actually do it.

The trick is to get the authorities in learning matters, not just in education but also in industry and training and so on, together to set the goals. Then everything else follows because you agree on the indicators.

That is why I am so keen on there being national indicators for Aboriginal learning; I know that will drive the data. If you have the indicators, then you have to have the data to tell you whether you are doing it. We have been swimming in uncharted waters, in the dark, because Statistics Canada does not know what we need, and we are not telling them what they need.

They will be asked by six different provinces at different times for different data. They cannot possibly fulfill those demands because the provinces do not get together and say what they need and use the same information in Saskatchewan as in New Brunswick. Canada is distinct in being the only country that does not do that. We have a serious problem.

Senator Stewart Olsen: Thank you for coming. It is very interesting. Please forgive me; I am not a pure research person, so a lot of your terminology is a bit confusing to me.

M. Cappon : Les responsables de Statistique Canada sont très bons, très indépendants et font un excellent travail. Le problème tient à la façon dont nous gérons le pays.

Le Canada est le seul pays du monde qui n'ait pas un ministère de l'Éducation nationale. Aucun autre pays n'est semblable au Canada à cet égard. Toutefois, même en l'absence d'un ministère de l'Éducation nationale, nous pouvons quand même recueillir les données dont nous avons besoin à condition d'avoir des objectifs nationaux.

Mon modèle favori est celui de l'Europe car, par définition, tous les pays européens sont souverains en matière d'éducation. Ils ont cependant des indicateurs et des objectifs qui sont communs à tous les membres de l'Union européenne. L'euro ne se porte peut-être pas très bien en ce moment, mais les Européens ont d'excellents résultats en éducation et en formation parce qu'ils ont des points de repère, des buts et des objectifs qui sont définis tous les ans, de même que sur une base quinquennale et décennale. Chaque pays membre de l'UE doit atteindre les objectifs, qui font l'objet de rapports publiés partout en Europe. Les politiciens et la fonction publique de ces pays sont donc soumis à de fortes pressions qui les incitent à atteindre les objectifs.

La définition d'objectifs est tellement importante car, même s'ils ne sont pas inscrits dans la loi — ce qu'il est impossible de faire en l'absence d'un ministère national —, ils ont quand de puissants effets. Par exemple, si on définissait l'objectif national pour l'éducation des Autochtones de l'Ontario, le ministre ontarien aurait la responsabilité de l'atteindre, à défaut de quoi, il serait très mal considéré. Cela est donc faisable.

Pour réussir, il s'agit de réunir les autorités de l'apprentissage, non seulement dans le domaine de l'éducation, mais aussi dans l'industrie, la formation, et cetera, pour définir les objectifs. Tout le reste suivra automatiquement une fois qu'on aura convenu des indicateurs.

Voilà pourquoi j'insiste tant sur la définition d'indicateurs nationaux pour l'éducation des Autochtones. Je sais que cela aboutira à des résultats. Si on a des indicateurs, il faut disposer de données qui permettent de déterminer si on a réussi ou non. Nous naviguons dans des eaux inconnues, nous nageons dans l'obscurité parce que nous n'avons jamais expliqué à Statistique Canada ce dont nous avons besoin.

Statistique Canada reçoit à différents moments des demandes relatives à des données différentes provenant de six provinces différentes. Il lui est impossible de les satisfaire parce que les provinces ne s'entendent pas pour utiliser la même information en Saskatchewan qu'au Nouveau-Brunswick. Le Canada est le seul pays qui n'agisse pas comme les autres. Nous avons donc un sérieux problème.

Le sénateur Stewart Olsen : Je vous remercie d'avoir comparu devant le comité aujourd'hui. Je vous prie de m'excuser. Comme je ne m'y connais pas beaucoup en recherche pure, une grande partie de votre terminologie me déroute un peu.

I would like to know what outcomes you actually measure, or do you do that? Do you just set up the programs? What exactly is it that I can learn from you? I have been through your literature but do not see what you are measuring. Perhaps that is not your role.

Mr. Cappon: It is our role to measure. It is not our role necessarily to set the indicators — what should be measured — although we do that when nobody else does it. We did it for post-secondary education in Canada.

I will take a little tangent on that. Because Canada is the only country in the world with no national objectives for post-secondary education, we set out what we thought the objectives could reasonably be, but that is not the same as there being a national consensus on that. We are just one organization saying these should be the goals, and from the goals follow the indicators.

We do not do any programs ourselves. We do not do programs or policy. That is government, communities, business and labour and so on. However, we are very keen on the indicators.

Do you want to talk about some of the indicators, Mr. Laughlin?

Mr. Laughlin: Yes. Going back to a point made earlier, when you engage in a measurement process like we have with Aboriginal people across Canada to measure success and learning, it is important to make sure you measure what matters. I think that has been our challenge in the past. We have not been asking the right questions and have not had the right frameworks. The role we have been trying to play in the last four or five years is to develop more appropriate frameworks in which we can ask the right questions and make sure we gather the right indicators.

Senator Stewart Olsen: I am looking for examples of that then, please.

Mr. Laughlin: Of some of the indicators?

Senator Stewart Olsen: Yes.

Mr. Laughlin: Earlier this evening we talked about some of the more conventional measures, such as high school completion, post-secondary education completion, adult learning, looking at adult literacy levels, and access to workplace learning. There is also success in language and culture, and informal activities that occur in the home and in the community, the sports, clubs and museums.

We still have many data challenges, but as we have stated in our work, it is the first-ever comprehensive framework in which we can take a more holistic and lifelong approach to measuring

J'aimerais savoir quels résultats vous mesurez. En fait, mesurez-vous des résultats quelconques? Vous limitez-vous à établir des programmes? Que pouvez-vous m'apprendre précisément? J'ai passé en revue votre documentation, mais je n'ai pas pu déterminer ce que vous mesurez. Ce n'est peut-être pas votre rôle.

M. Cappon : Oui, c'est notre rôle de mesurer. Nous n'établissons pas nécessairement les indicateurs, c'est-à-dire ce qu'il faut mesurer, quoi que nous le fassions parfois quand personne d'autre ne s'en occupe. Nous l'avons fait dans le cas de l'éducation postsecondaire au Canada.

Je vais faire une petite digression ici. Parce que le Canada est le seul pays du monde à ne pas avoir d'objectifs nationaux pour l'éducation postsecondaire, nous avons défini ce qui constitue à notre avis des objectifs raisonnables, mais nous ne pouvons pas du tout dire qu'ils ont fait l'objet d'un consensus national. Nous ne sommes qu'une seule organisation qui dit qu'il devrait y avoir des objectifs et que ceux-ci devraient donner lieu à des indicateurs.

Nous n'élaborons pas nous-mêmes des programmes. Nous ne nous occupons ni de programmes ni de politiques. C'est le rôle des gouvernements, des collectivités, des entreprises, des syndicats, et cetera. Par contre, nous nous intéressons énormément aux indicateurs.

Monsieur Laughlin, voulez-vous parler de quelques-uns des indicateurs?

M. Laughlin : Oui. Pour revenir à un point que nous avons abordé tout à l'heure, je dirais que lorsqu'on entreprend un processus de mesure comme nous l'avons fait auprès des Autochtones du Canada, afin de mesurer le succès et l'apprentissage, il est essentiel de s'assurer qu'on mesure les éléments qui ont vraiment de l'importance. Je crois que c'est le problème que nous avons dans le passé. Nous ne posons pas les bonnes questions et n'avons pas des cadres appropriés. Le rôle que nous avons essayé de jouer dans les quatre ou cinq dernières années consiste à élaborer des cadres plus adaptés dans lesquels nous pouvons poser les bonnes questions et nous assurer d'avoir les bons indicateurs.

Le sénateur Stewart Olsen : J'aimerais bien avoir des exemples, s'il vous plaît.

M. Laughlin : Des exemples d'indicateurs?

Le sénateur Stewart Olsen : Oui.

M. Laughlin : Nous avons parlé tout à l'heure de quelques-unes des mesures conventionnelles, comme les taux d'achèvement des études secondaires et postsecondaires, l'apprentissage chez les adultes, les taux d'alphabétisation des adultes et l'apprentissage au travail. Il y a également le succès dans le domaine de la langue et de la culture et l'apprentissage informel qui se produit à la maison, dans la collectivité, en faisant du sport et en fréquentant des clubs et des musées.

Il nous manque encore beaucoup de données, mais, comme nous l'avons mentionné dans notre étude, c'est le premier cadre complet jamais établi dans lequel on puisse adopter une approche holistique

success. The report that has been distributed to the Senate and online on the state of Aboriginal learning identifies a list of about 30 indicators in that framework right now.

Mr. Cappon: Some of those 30 indicators would be conventional Western measures and some would be Aboriginal measures.

Senator Stewart Olsen: Yes, I saw that. Like graduating high school and things like that. I like the holistic approach. I think it is very good. It is probably a model for everyone.

Mr. Laughlin: Absolutely.

Senator Stewart Olsen: How are you finding acceptance of your reports?

Mr. Cappon: The acceptance is enormous, as I said. It resonates in Aboriginal communities. That is why the heads of those five national organizations came to a press conference when we talked about this in December. Our challenge is not whether it resonates with the communities — it does, enormously so, and abroad too. This is known about in Latin America in particular where there are many indigenous peoples.

Our problems are twofold. The first problem is filling in all of the indicators with data — that is, lacking the data. We do not have resources to develop data ourselves; we rely on provinces and Statistics Canada to do that. That is the first problem.

The second problem is that we are a small organization. To disseminate our work, Mr. Laughlin might go to Onion Lake, but he will not go there every second week to talk about that. We cannot go to every community in the country. We have to be more effective in disseminating the work, and people have to take it up — which is what I hope you will do — as a way of measuring success. We do not now and will never have the capacity to do that ourselves. Those are our two problems, methodological and dissemination and resources, frankly.

Senator Poirier: Thank you for the presentation. I have a comment to add on to some of the discussion that was had a while ago on the community schools. I do not know if it is because maybe we are more into smaller municipalities and communities, but in New Brunswick the concept of opening up other schools to community schools has been going on for a number of years and is growing. It is actually very interesting; they are doing something probably similar to what is going on in the First Nations communities, where the schools are opening up and there are activities going on until sometimes very late at night, 10 p.m. or 11 p.m. It can be sport activities in the gym that adults or children can use, from the access centre to community organizations using the auditorium for plays or musicals, concerts and different things. The schools are very active even though we do sometimes have a community, and I think all provinces across Canada should look at that because it is an excellent model to be able to open up the schools and use them for that. I just wanted to make that comment.

s'étendant sur toute la vie pour mesurer le succès. Le rapport sur la situation de l'apprentissage chez les Autochtones, que nous avons distribué au Sénat et qu'il est possible de trouver en ligne, présente une trentaine d'indicateurs qui font actuellement partie de ce cadre.

M. Cappon : Quelques-uns de ces 30 indicateurs représentent des mesures occidentales conventionnelles et d'autres, des mesures autochtones.

Le sénateur Stewart Olsen : Oui, j'ai vu cela. Des indicateurs comme l'achèvement des études secondaires et autres. J'aime bien l'approche holistique. Je crois que c'est très bon. Cela peut probablement servir de modèle à tout le monde.

M. Laughlin : Absolument.

Le sénateur Stewart Olsen : Comment vos rapports ont-ils été accueillis?

M. Cappon : Comme je l'ai dit, l'accueil a été enthousiaste. Les collectivités autochtones sont tout à fait d'accord. C'est la raison pour laquelle les chefs des cinq organisations nationales sont venus à la conférence de presse que nous avons donnée en décembre pour parler de notre cadre. Nous n'avons aucune difficulté de ce côté. L'accueil a été très bon dans les collectivités et à l'étranger aussi. On en a parlé en Amérique latine en particulier, où vivent de nombreux Autochtones.

Nous avons par ailleurs deux difficultés. La première est de trouver les données pour calculer les indicateurs. Autrement dit, nous manquons de données et n'avons pas les moyens de les recueillir nous-mêmes. Nous devons compter sur les provinces et Statistique Canada. C'est notre première difficulté.

La seconde, c'est que nous sommes une petite organisation. Pour faire connaître notre travail, M. Laughlin se rendra peut-être à Onion Lake, mais il ne pourra pas le faire toutes les deux semaines. Nous ne pouvons pas visiter toutes les collectivités du pays. Nous devons trouver des moyens efficaces de faire connaître notre travail afin que les gens puissent s'en servir pour mesurer le succès. Nous espérons qu'ils le feront. Nous ne le faisons pas actuellement et ne pourrons jamais le faire nous-mêmes. Voilà nos deux difficultés. Elles concernent la méthodologie, la diffusion des résultats et, pour être franc, le manque de ressources.

Le sénateur Poirier : Je vous remercie de votre exposé. J'ai une observation à faire au sujet de ce qui s'est dit tout à l'heure des écoles communautaires. Je ne sais pas si c'est parce que nous avons de petites municipalités et collectivités, mais au Nouveau-Brunswick, la notion de l'école communautaire a du succès depuis quelques années et s'étend de plus en plus. C'est en fait très intéressant. Ce qui se fait dans la province est probablement semblable à ce qui se fait dans les collectivités des Premières nations, où les écoles s'ouvrent de plus en plus au public, de sorte que certaines activités s'y déroulent très tard la nuit, jusqu'à 22 ou 23 heures. Il peut s'agir d'activités sportives au gymnase, que les adultes et les enfants peuvent utiliser, ou de spectacles, de pièces, de concerts et d'autres manifestations données à l'auditorium par des organisations communautaires. Les écoles sont très actives, même s'il y a parfois aussi des centres communautaires. Je crois que toutes les provinces du Canada devraient examiner cet exemple parce que c'est un excellent modèle. Je voulais juste faire cette observation.

I was taking down numbers when you were giving your presentation. You said 46 per cent of Aboriginal people finish high schools. You talked about the gap. You said 17 per cent of First Nation communities have broadband compared to 64 per cent. You talked about a third of the First Nation communities reading to their children compared to two thirds elsewhere. We talked about 34 per cent of First Nations youth living with a single parent. That was double compared to the rest of Canada.

Do those percentages and numbers you gave include only First Nation communities, or do they include also averages for the Metis and Inuit communities?

Mr. Cappon: We were talking about Aboriginal?

Mr. Laughlin: Mostly First Nations. For the most part it is for First Nations living on-reserve, because we understood that was the interest of the committee.

Senator Poirier: Okay.

Mr. Laughlin: However, there are many data challenges. Some of these speak specifically to First Nation populations off-reserve only, and some will speak to Aboriginal. However, for the majority, it is there. I think for the purpose of our presentation, if it was not explicit, it is explicit in the report.

Senator Poirier: I was asking because I wanted to know whether the three were combined in that data. If the three were combined in that data, are we actually getting the true picture just for the First Nations? Is the combination of the three making it higher or lower?

Mr. Laughlin: For the most part, they are specifically for First Nations living on-reserve, but it brings up an important point when we talk about the high school completion rates. This was specific for First Nations living on-reserve. We mentioned 60 per cent, and we have to remember that this is an average. The non-completion rates are 38 per cent in Prince Edward Island and, worse, 72 per cent in Manitoba; 72 per cent of First Nations living on-reserve aged 20 to 24 are not completing high school.

When we talk about those numbers, we have to remember, as you said, that they are averages, and there are the extremes in both directions. There are successes and there are big challenges, not just provincially speaking, but when you look at very isolated or remote communities relative to communities that are close to urban centres.

Senator Patterson: I would like to say thank you for the intriguing presentation. I have found it quite compelling that your description of success using broader indicators than high school graduation or university attainment tells a more positive story. That is very compelling.

J'ai noté quelques chiffres pendant que vous présentiez votre exposé. Vous avez dit que 46 p. 100 des Autochtones finissent l'école secondaire. Vous avez mentionné un écart. Vous avez dit que 17 p. 100 des collectivités des Premières nations ont accès à des services Internet à grande vitesse, par rapport à 64 p. 100 dans le reste du Canada. Vous avez dit qu'environ un tiers des collectivités des Premières nations font la lecture à leurs enfants, par rapport à deux tiers ailleurs. Vous avez mentionné qu'environ 34 p. 100 des jeunes des Premières nations vivent dans des familles monoparentales, ce qui représente le double du reste du Canada.

Est-ce que ces nombres et ces pourcentages s'appliquent aux Premières nations seulement ou bien englobent-ils les collectivités métisses et inuites?

M. Cappon : Parlons-nous des Autochtones?

M. Laughlin : Il s'agit essentiellement des Premières nations. C'est surtout les membres des Premières nations qui vivent dans les réserves. Nous avons cru comprendre que le comité s'intéresse particulièrement à ce groupe.

Le sénateur Poirier : D'accord.

M. Laughlin : Nous avons cependant d'importantes difficultés relatives aux données. Certains des chiffres s'appliquent exclusivement aux membres des Premières nations qui vivent hors réserve. Certains autres concernent l'ensemble des Autochtones. Toutefois, c'est cela dans la majorité des cas. Si les catégories n'étaient pas explicites dans notre exposé, elles le sont dans notre rapport.

Le sénateur Poirier : J'ai posé la question parce que je voulais savoir si les trois catégories ont été combinées dans ces données. Si c'est le cas, est-ce que les chiffres nous donnent une bonne idée de la situation des Premières nations? Les chiffres combinés sont-ils plus élevés ou moins élevés que ceux des Premières nations?

M. Laughlin : Pour la plupart, les chiffres concernent les membres des Premières nations vivant dans les réserves, mais il faut se rendre compte d'une chose importante quand on parle des taux d'achèvement des études secondaires. Ces taux s'appliquent particulièrement aux membres des Premières nations vivant dans les réserves. Nous avons parlé de 60 p. 100, mais il ne faut pas perdre de vue que c'est une moyenne. Le taux d'abandon des études secondaires est de 38 p. 100 à l'Île-du-Prince-Édouard, mais il s'élève à 72 p. 100 au Manitoba. Oui, 72 p. 100 des jeunes de 20 à 24 ans dans les réserves manitobaines des Premières nations n'ont pas fini l'école secondaire.

Lorsqu'on examine ces chiffres, on doit se souvenir, comme vous l'avez dit, que ce sont des moyennes et qu'il y a des extrêmes de part et d'autre. Il y a du succès, mais il y a aussi de grands défis, non seulement à l'échelle des provinces, mais aussi au niveau des collectivités très isolées ou très éloignées, par rapport aux collectivités proches des centres urbains.

Le sénateur Patterson : Je voudrais vous remercier pour ce fascinant exposé. J'ai trouvé extrêmement intéressant le fait que votre description de la réussite au moyen d'indicateurs plus généraux que l'achèvement d'études secondaires ou universitaires a abouti à un tableau plus positif. C'est vraiment très intéressant.

We are just starting our study, and we have looked at this question of success and have talked a lot about the gaps. We have focused on the shocking gaps — Aboriginal students are five times less likely to succeed in high school, and five times less likely to complete university. You are saying, as I understand it, that it is wrong to frame education success in narrow terms. We have to look at the broader indicators.

However, our society does look at whether you got a high school diploma or whether you have a university degree. Our society does tend to look at the more conventional measurements, so I guess I am struggling as we start our study. Would you say that we should not rely on those indicators? The Council of Ministers of Education, Canada, CMEC, did a study on Aboriginal education that I am sure you are familiar with. It also talked about eliminating the gaps.

You are telling us that if we focus on these narrow gaps, we do not have a very adequate measuring tool, and we should use a broader tool. Do you have the broader tool, or did I hear you say that we have a challenge to determine all the indicators?

Mr. Cappon: Thank you for that very good question. We are beginning to have the broader tools. We mentioned 30 indicators that we have now.

When you are developing a basket of indicators, a composite index, like the Consumer Price Index or the Canadian Index of Wellbeing, the more measures you have, the richer it is and the more complex it is, but it is richer because it tells more of the story. It is like doing a painting in which you have more detail or less detail. You want as complete a portrait as you can get.

We have some of it now, but we are also saying let us not wait until we have all of it to use it. We can use it today. We have developed this for a reason, and it is not an academic exercise; we want people to use it because we think it is usable now. If you wait for all of the data to be perfect, you will never do anything. That is part of the answer.

To the first part of your question, you are quite right that we have been using a deficiency model, focusing on the weak points. It is not that they should be neglected, but we are saying we have been at this for 100 years. We have been using this model for 100 years. Has it worked, or is there something else that we can use? Has it ever worked in any society? We think it probably has not and that people who move forward usually move forward collectively because they can build on the strength, and from that, they also acknowledge the weaknesses. It is very difficult to get people to acknowledge only weaknesses and still maintain their willingness and ability to move forward collectively. That is what we find in other countries as well.

Nous venons tout juste d'entreprendre notre étude. Nous avons examiné cette question de la réussite et avons beaucoup parlé des écarts. Nous avons examiné de près quelques différences choquantes, comme le fait que les étudiants autochtones ont cinq fois moins de chances de réussir à l'école secondaire et de finir leurs études universitaires. Si j'ai bien compris, vous avez dit qu'il ne faut pas définir la réussite en éducation en fonction de critères étroits et que nous devons adopter des indicateurs plus généraux.

Il n'en reste pas moins que notre société veut savoir si une personne a un diplôme secondaire ou un diplôme universitaire. Notre société tend à s'intéresser aux mesures conventionnelles de la réussite. J'ai donc des difficultés dès les premiers stades de notre étude. Diriez-vous que nous ne devrions pas nous appuyer sur ces indicateurs? Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada a fait une étude sur l'éducation des Autochtones que vous connaissez sûrement. Cette étude a également abordé la question de l'élimination des écarts.

Vous nous dites qu'en insistant sur ces critères étroits, nous n'utilisons pas un outil de mesure adéquat et avons donc besoin d'un outil plus large. Disposez-vous d'un tel outil? Ne vous ai-je pas entendu dire que vous avez des difficultés à définir tous les indicateurs?

M. Cappon : Je vous remercie de cette très bonne question. Nous commençons à mettre au point des outils plus généraux. Nous avons parlé de la trentaine d'indicateurs que nous avons maintenant.

Quand on développe un panier d'indicateurs, un indice composite tel que l'indice des prix à la consommation ou l'indice canadien de bien-être, plus on dispose de mesures, plus l'indice est riche et complexe. Toutefois, l'indice est plus riche parce qu'il en dit davantage sur l'aspect mesuré. C'est un peu comme une peinture qui a plus ou moins de détails. Nous voulons un tableau aussi complet que possible de la situation.

Nous ne disposons actuellement que d'une partie de ce tableau, mais nous sommes d'avis qu'il ne faut pas attendre d'avoir le tout avant d'utiliser ce qui est disponible. Nous pouvons nous en servir aujourd'hui. Nous avons développé ce cadre pour une bonne raison. Ce n'était pas un exercice théorique. Nous voulons que les gens s'en servent parce que nous pensons qu'il est utilisable dans sa forme actuelle. Si vous attendez que toutes les données soient parfaites, vous ne ferez jamais rien. C'est une partie de la réponse.

Pour revenir à la première partie de votre question, vous avez parfaitement raison de dire que nous avons jusqu'ici utilisé un modèle d'insuffisance axé sur les faiblesses. Il n'est pas du tout question de négliger ces faiblesses, mais nous disons que nous l'avons fait pendant 100 ans. Est-ce que ce modèle a donné des résultats, ou bien y a-t-il autre chose à utiliser? Est-ce que ce modèle a jamais donné des résultats dans une société quelconque? Nous ne croyons pas que ce soit le cas. Les gens qui avancent sont ceux qui agissent collectivement en faisant fond sur leurs points forts sans faire abstraction de leurs faiblesses. En insistant sur les faiblesses des gens, on peut difficilement s'attendre à ce qu'ils veuillent progresser collectivement. Nous l'avons aussi constaté dans d'autres pays.

We should remember also that we are not talking just about education. We are the Canadian Council on Learning for a reason, which is that education is only a very small part of learning. All the learning that goes on in the community and in the home is so very important, whether you do sports, whether you volunteer. A lot of learning goes on in those kinds of things.

The way the world is going now, it is all about skills and qualifications. It is not about where you learned it or how you learned it; it is whether you can do it. The countries that succeed in their education systems, and I am not sure Canada will be one of those — not on the evidence so far — will be the countries that develop qualifications frameworks, which is not how many degrees you have, but what you can do and what qualifications you have and whether you have demonstrated that you are able to do something.

When you look at it that way, of course, you will not get qualifications in any serious way unless you graduate from high school. That is a given, but beyond that, all kinds of other things can occur. Even before you graduate from high school, if you have the right learning environment, if you were read to as a child or there is storytelling in your environment, those things will make a big difference to the way you perceive the world. If you are offered the possibility of beginning to learn a trade before you get out of high school, that will make a difference in how you are motivated.

We are saying let us capture these things. Let us not ignore the negatives because they are there, but let us have this as a melded system or a melded way of looking at things. Then it will be useful, and I have to say that that is validated by the experience of other countries and other societies.

Senator Patterson: We see there is quite a lot of money. We are always told it is not enough, but quite a lot of money is spent by the federal government through Indian and Northern Affairs Canada, INAC, on First Nations education, and it does not seem to be working very well. Maybe the indicators are narrow, so perhaps we should look, as you say, at the successes in trades and successes in college.

I understand we should be having broader measures of success, a holistic framework for measuring success, and that is useful advice for us as we start our work. Now that we understand that, how does it help us to determine how we should recommend change to the system and better use of money? Can you give us a roadmap for how we can use that holistic approach to design or recommend a more effective use of money than seems to be happening now?

Mr. Cappon: That is another very good question. As I was saying earlier, you develop data sets — the evidence — for a reason, and the reason is that you want to do better; it is not just an abstract concept.

I am glad you are at the beginning of the process. If you are interested in our approach, which will be different from what you heard from CBC and INAC in the ways we have described, that

Nous devons également nous souvenir que nous ne parlons pas seulement d'éducation. C'est pour une bonne raison que nous avons choisi d'appeler notre organisme Conseil canadien sur l'apprentissage : l'éducation n'est qu'une toute petite partie de l'apprentissage. L'apprentissage qu'on fait dans la collectivité et à la maison est extrêmement important, qu'il s'agisse de sport, de bénévolat ou autre. On apprend beaucoup en faisant ce genre de choses.

Dans le monde d'aujourd'hui, tout dépend des compétences et des qualifications. L'endroit où on a appris et la façon d'acquérir les connaissances importent peu. L'important est de savoir si une personne est capable de faire quelque chose. Les pays qui réussissent au chapitre du système d'éducation — en fonction des données que nous avons recueillies jusqu'ici, je ne pense pas que le Canada compte parmi eux — sont ceux qui ont élaboré des cadres de qualification tenant compte non du nombre de diplômes qu'on a obtenus, mais de ce qu'on sait faire, des compétences qu'on a acquises et dont on peut faire la preuve.

Bien sûr, dans cette optique, une personne n'a aucune compétence sérieuse avant d'avoir fini l'école secondaire. C'est un fait, mais au-delà, tout est possible. Même avant d'obtenir un diplôme secondaire, si une personne a vécu dans un environnement d'apprentissage approprié, si on lui a fait la lecture ou si on lui a raconté des histoires dans son enfance, ces choses ont une grande influence sur la façon dont elle perçoit le monde. Si on lui offre la possibilité de commencer à apprendre un métier avant la fin des études secondaires, cela peut agir sur son niveau de motivation.

Nous disons qu'il est important de tenir compte de ces choses. Ne faisons pas abstraction des faiblesses, car elles existent, mais adoptons un système mixte pour évaluer la situation. Le résultat sera alors utile. Je dois dire que nous en avons eu la preuve d'après l'expérience d'autres pays et d'autres sociétés.

Le sénateur Patterson : Nous dépensons beaucoup d'argent. On nous dit constamment que ce n'est pas assez, mais le gouvernement fédéral consacre des sommes énormes, par l'entremise d'Affaires indiennes et du Nord Canada, à l'éducation des Autochtones. Les résultats ne sont pas évidents. Les critères sont peut-être trop étroits et, comme vous le dites, nous devrions sans doute considérer la réussite dans les métiers et dans les études collégiales.

Je comprends que nous devrions avoir des mesures plus générales de la réussite et un cadre politique pour mesurer le succès. C'est un conseil utile au moment où nous entreprenons notre étude. Maintenant que nous avons compris cela, de quelle façon votre cadre nous aide-t-il à déterminer les changements à recommander pour mieux utiliser l'argent? Pouvez-vous préciser la façon dont nous pouvons nous servir de cette approche holistique pour trouver des moyens plus efficaces de dépenser les fonds disponibles?

M. Cappon : Voilà une autre très bonne question. Comme je l'ai dit plus tôt, on élabore des ensembles de données dans le but d'améliorer la situation. Ce n'est pas un concept abstrait.

Je suis heureux que vous en soyez encore aux premiers stades de votre étude. Si vous vous intéressez à notre approche, qui se distingue de ce que disent à ce sujet la CBC et AINC, comme nous

would be very useful. If you focus on Aboriginal learning in the same way this country has done it for the last 40 years, not much will change. That has been the demonstrated evidence.

What you could do that would be useful, which leads to the question of how to spend resources, would be in line with the recommendations I made at the end of my presentation. Whether or not you had an act, you would establish the objectives and what you want to achieve. That is always the first thing, and you would do that for the longer term in a generic and general sense, and for the short term, for time periods.

For example, we know what the graduation rate is for First Nations people today. What do we want it to be in five years? What is the objective? It is no good saying we want it to be better than this year; that will not go down very well. How many First Nations people now master the native language of their ancestors? How many do we want that to be five years from now?

Then you go to the resources question, and you have to choose because you do not have unlimited resources. You choose among various criteria and parameters which ones are most important. You do that — and in our model it is easier to do because you have acknowledged those things that are important to Aboriginal people; that is intrinsic, implicit in our model — but you cannot do everything at once. You have an agreement on where to expend your resources to achieve the most influence over results in agreement with the peoples who will use those systems, and then you expend the money that way, and you monitor over time.

Inevitably, as I have said, you will make some hard choices about where the money is to be expended in order to achieve the objectives, and you will fall short in some of the objectives, but that will be publicly acknowledged, and you will revise your expenditures later on. That is how you would proceed moving towards objectives and using resources that way.

Mr. Laughlin: By taking a more broad and holistic approach, we are able to identify both the strengths and the challenges in the communities. In the past, policy organizations and others that have been looking for solutions have tended to look at a deficit model, as Mr. Cappon mentioned. When we do that, we react to deficits and our solutions respond to deficits and may throw money at deficits instead of recognizing the strengths and building on those.

A clear example of one non-learning factor is overcrowding in housing. That can be seen as a negative or as a positive. It is a negative often in our deficit-based thinking, but in a more holistic way, when social ties and intergenerational knowledge are important in the process of learning, it can be a positive in the sense that social ties are directly connected to the learner. That is how we can shift the way policy can be delivered and developed and solutions can be made.

l'avons expliqué, cela pourrait être très utile. Par ailleurs, si vous examinez l'apprentissage chez les Autochtones de la même façon qu'on l'a fait au Canada dans les 40 dernières années, il n'y aura pas grand-chose qui changera. Les faits l'ont prouvé.

Pour déterminer ce que vous pouvez faire d'utile — cela nous ramène à la question de savoir comment dépenser les fonds disponibles —, vous devriez vous inspirer des recommandations que j'ai présentées à la fin de mon exposé. Qu'il y ait ou non une loi sur l'éducation des Autochtones, vous pouvez définir des objectifs basés sur ce que vous voulez réaliser. C'est toujours la première chose à faire. Il faut définir des objectifs génériques pour le long terme et des objectifs plus précis pour le court terme.

Par exemple, nous savons dans quelle mesure les membres des Premières nations obtiennent des diplômes à l'heure actuelle. Quel taux souhaitons-nous atteindre dans cinq ans? Quel est l'objectif? Il ne suffit pas de dire que nous visons un taux supérieur à celui de cette année. Combien de membres des Premières nations maîtrisent actuellement la langue de leurs ancêtres? Combien devrait-il y en avoir dans cinq ans?

Vous pouvez ensuite passer aux ressources. Vous devrez choisir parce que les ressources ne sont pas illimitées. Vous aurez à choisir parmi les différents critères et paramètres ceux qui sont les plus importants. Dans notre modèle, cela est plus facile à faire parce qu'on accepte au départ les choses qui sont importantes pour les Autochtones. Cela est implicite dans notre modèle. Toutefois, on ne peut pas tout réaliser d'un coup. Il faut s'entendre avec ceux qui utiliseront ces systèmes sur la répartition des ressources qui aura la plus grande influence sur les résultats, puis dépenser l'argent de la façon convenue et faire un suivi.

Inévitablement, comme je l'ai dit, vous aurez à prendre des décisions difficiles sur la façon de dépenser l'argent pour atteindre les objectifs. Il est probable que vous ne réussirez pas à réaliser certains d'entre eux, mais il faudra le reconnaître publiquement et réviser les dépenses par la suite. C'est ainsi qu'il faut procéder en s'appuyant sur les objectifs et en utilisant l'argent de la façon convenue.

M. Laughlin : En adoptant une approche plus générale et plus holistique, il est possible de déterminer tant les points forts que les faiblesses des collectivités. Dans le passé, les organismes politiques et d'autres qui cherchaient des solutions avaient tendance à s'appuyer sur un modèle d'insuffisance, comme M. Cappon l'a mentionné. Ce faisant, ils réagissaient aux faiblesses, concevaient des solutions dans cette optique et dépensaient l'argent sur cette base au lieu de reconnaître les points forts et de les prendre pour fondement afin d'avancer.

Le surpeuplement des logements est un exemple clair de facteur non directement lié à l'apprentissage. On peut juger que c'est un facteur négatif ou positif. Il est souvent considéré comme négatif dans les modèles d'insuffisance, mais dans le cadre d'une approche holistique, où les liens sociaux et les connaissances transmises entre les générations jouent un rôle important dans l'apprentissage, ce facteur peut être positif parce que les liens sociaux ont un effet direct sur l'apprenant. C'est ainsi que nous pouvons modifier la façon d'élaborer les politiques et de trouver des solutions.

Mr. Cappon: To take another example in another area of education, we spend \$34 billion a year in Canadian post-secondary education. We do not have a single objective. If you ask, the president of the Association of Universities and Colleges of Canada will say we want to do better, have more students and more publications, but there is no objective. How do you know whether this \$34 billion is producing the results you want when you do not have any objectives?

If you want to expend usefully in Aboriginal education, which is a similar problem to what I have just mentioned, you have to know what you are spending it on and make hard decisions between the various objectives, because you cannot do it all at once.

In post-secondary education, I would say the country needs to set objectives for research and development and for classroom learning, and it needs to make conscious decisions about expending its money in one area more than another for whatever reason it wants to advance. That is what you need to do with Aboriginal education, I submit as well.

Senator Brazeau: Thank you both for being here this evening. Obviously much of the information in your presentation is compelling. A couple of days ago I was chatting with my friends on Facebook, as Senator Campbell is prone to do, about Aboriginal education. We were having a debate because I mentioned the possibility of this committee doing a study on education, and many negative comments came back. Many Aboriginal people in particular were saying, “Here we go again, another study, some more data collection, some more problem definition.” Many of them were basically saying they know what the problems are; they were talking about governance issues with respect to education, accountability issues, and interference by INAC, whether real or perceived. They were also talking about the 2 per cent funding cap and the lack of established provincial standards in First Nations education.

How would you respond to those critics, and Aboriginal critics in particular, who would ask what a lot of data and research will lead to and how that will help us achieve a better education regardless of how broad or narrow those determinants are?

Mr. Cappon: You have had decades of experience in seeing that there have been many studies and data that have not been directly relevant to those critics. I would submit that unless what you do is relevant to them, it will probably have the same impact, the same fate, as the other studies.

Mr. Laughlin: That is exactly one of the notions we took when we started in this endeavour in 2007, to take a step backwards in order to take a step forwards and to recognize that much research and many studies have been done on this issue, both by Aboriginal people and by non-Aboriginal people. Our first steps were to combine those volumes of research and take those reports, dust them off and bring them together and provide the

M. Cappon : Je vais vous donner un autre exemple. Le Canada consacre chaque année 34 milliards de dollars à l'éducation postsecondaire. Nous n'avons pourtant pas un seul objectif. Si vous posez la question au président de l'Association des universités et collèges du Canada, il vous dira que nous cherchons à faire mieux, à avoir plus d'étudiants et plus de publications. En réalité, nous n'avons aucun objectif. Comment alors déterminer si les 34 milliards de dollars produisent les résultats voulus?

Si vous voulez faire des dépenses utiles dans le domaine de l'éducation des Autochtones, vous devez savoir ce à quoi elles doivent servir et prendre des décisions difficiles en faisant passer certains objectifs avant d'autres parce qu'il est impossible de les atteindre tous en même temps.

Au chapitre de l'éducation postsecondaire, je dirais que le pays a besoin d'objectifs en matière de recherche-développement et d'apprentissage en classe et doit prendre des décisions réfléchies pour concentrer ses ressources sur un domaine plutôt qu'un autre en fonction d'objectifs définis. J'estime qu'il faut faire la même chose dans le cas de l'éducation des Autochtones.

Le sénateur Brazeau : Je vous remercie tous deux de votre présence ce soir. Il est clair que vous nous avez présenté des renseignements vraiment fascinants. Il y a deux jours, je bavardais avec des amis sur Facebook, comme le sénateur Campbell est enclin à le faire, au sujet de l'éducation des Autochtones. Nous avions une discussion parce que j'avais mentionné la possibilité que le comité réalise une étude sur l'éducation. J'ai reçu beaucoup de commentaires négatifs. En particulier, de nombreux Autochtones ont dit : « Voilà que ça repart encore une fois. Une autre étude, d'autres collectes de données et encore d'autres définitions de problèmes. » Beaucoup de ces gens disaient essentiellement qu'ils connaissaient la nature des problèmes et soulevaient des questions de gouvernance liées à l'éducation, aux responsabilités et aux interventions intempestives — réelles ou perçues — d'AINC. Ils parlaient aussi du plafond de financement de 2 p. 100 et de l'absence de normes provinciales en matière d'éducation des Premières nations.

Comment répondriez-vous à ces critiques et, en particulier, à celles venant des Autochtones qui veulent savoir à quoi serviront d'autres données et d'autres recherches et de quelle utilité elles seront dans l'optique d'une meilleure éducation, indépendamment de l'ampleur relative des déterminants considérés?

M. Cappon : Des dizaines d'années d'expérience nous ont montré qu'il y a eu une foule d'études et de données sans rapport avec ces critiques. Si les Autochtones n'ont pas l'impression que ce que vous faites est intéressant pour eux, votre nouvelle étude aura probablement le même impact et le même sort que les autres.

M. Laughlin : C'est exactement le point de vue à partir duquel nous sommes nous-mêmes partis en 2007 : nous avons commencé par prendre du recul pour être mieux à même d'avancer et par reconnaître que beaucoup d'études et de recherches avaient déjà été faites sur le sujet, aussi bien par des Autochtones que par des non-Autochtones. Notre première étape a consisté à ramasser tous ces volumes de recherches et de rapports, à les épousseter et à en

tool that summarizes the research, which is the development of the holistic learning model, and try to bring that together so that we can better understand what success means and therefore move forward in measuring that success.

Our work is building on the shoulders of all that research. It is not to add more research but to move that research into practice by providing the tools that communities and organizations can use.

Senator Brazeau: I do not disagree with both of you on the importance of looking not only at Western standards of education or criteria or indicators of success but also at traditional indicators and the holistic model you spoke about as well.

First, have you approached the Council of the Federation with respect to your findings, and if so, what has been the response?

Second, if we will be in a position down the road to develop a framework that incorporates both Western thinking and holistic thinking for indicators of success, what cost implications will that have? Let us face it, the provinces have jurisdiction on education, except obviously for First Nation education, so that poses jurisdictional barriers and issues. If we do not get the provinces, the federal government and the Aboriginal groups on board, could we potentially see 600 different frameworks of education? We have over 600 First Nation communities across Canada, and I have no idea how many Metis communities there are. Could we potentially have over 600 different models or frameworks of education?

Mr. Cappon: You cannot usefully have that many. I do not know what it would cost, but I suggest that many of these issues are not necessarily about the amount of money you expend but how smart you are in expending it.

To illustrate that fact, among the OECD countries, Canada spends the second most on post-secondary education, but we are certainly nowhere near second in results. It is how we spend money, not necessarily how much we spend. Similarly, in other aspects of education, in Canada we spend a lot of money on education, but how you organize yourself makes a difference.

It may be true that if you went through the logic of the model I propose, which is using objectives and deciding what those would be on a national basis, you would cut down on spending in some areas and boost up spending in others. Whether overall you would have more money is not my interest. My main issues would be whether you were spending wisely and in accordance with the objectives you set in consultation with the communities.

You would not consult 600 communities. You would do this on a national basis using our framework, perhaps. You would agree on what the objectives are for each of the measures, in our case 30 measures for the next five years. You would have that agreement across the country. It could and should be done in different ways in different communities because the cultures are different, but you would attain those objectives. For me, that is what accountability is about. It is not about spending more or less money but about how you have achieved the objectives that you said you would, with the resources you had.

faire la synthèse sous forme d'un modèle holistique d'apprentissage pouvant nous permettre de mieux comprendre ce que signifie la réussite et, partant, de trouver des moyens de la mesurer.

Notre travail a consisté à faire fond sur toute cette recherche. Il s'agissait non d'ajouter d'autres études, mais de transposer les résultats obtenus dans la pratique en créant des outils dont les collectivités et les organisations pouvaient se servir.

Le sénateur Brazeau : Je suis bien d'accord avec vous sur l'importance de considérer tant les normes, critères ou indicateurs occidentaux de réussite que les indicateurs traditionnels et le modèle holistique dont vous avez parlé.

Premièrement, avez-vous soumis vos conclusions au Conseil de la fédération et, si oui, quelle a été la réponse?

Deuxièmement, s'il nous est possible plus tard d'élaborer un cadre combinant les notions occidentale et holistique des indicateurs de réussite, quelles seraient les conséquences sur les coûts? Soyons réalistes. Les provinces ont la responsabilité de l'éducation, sauf évidemment ce qui concerne les Premières nations. Il y a donc des conflits de compétence. S'il n'y a pas d'entente entre les provinces, le gouvernement fédéral et les groupes autochtones, est-il envisageable d'appliquer 600 cadres différents d'éducation? Nous avons plus de 600 collectivités des Premières nations au Canada, et je ne sais combien de collectivités métisses. Pouvons-nous avoir plus de 600 modèles d'éducation différents?

M. Cappon : Nous ne pouvons pas en avoir autant en pratique. Je ne sais pas ce que cela coûterait, mais je dirais que beaucoup des problèmes qui se posent sont moins liés aux montants dépensés qu'à la mesure dans laquelle les dépenses sont judicieuses.

Je vais vous donner un exemple. Parmi les pays de l'OCDE, le Canada se classe deuxième en fonction des dépenses consacrées à l'éducation postsecondaire, mais il est très loin d'être deuxième sur le plan des résultats. Le plus souvent, la façon de dépenser l'argent compte beaucoup plus que le montant dépensé. De même, le Canada consacre énormément d'argent à l'éducation dans d'autres domaines, mais c'est la façon de s'organiser qui fait toute la différence.

Il est bien possible qu'en adoptant le modèle que je propose, c'est-à-dire en définissant des objectifs de portée nationale, vous puissiez réduire les dépenses dans certains domaines et les augmenter dans d'autres. Que le total soit supérieur ou inférieur ne me concerne pas vraiment. Je veux simplement que les dépenses soient faites à bon escient et conformément aux objectifs définis en consultation avec les collectivités.

Il serait impossible de consulter 600 collectivités. Vous pourriez peut-être agir sur une base nationale en vous servant de notre cadre. Vous conviendriez des objectifs liés à chacun des 30 indicateurs que nous avons définis pour les cinq prochaines années. Ces objectifs seraient acceptés partout dans le pays. Leur réalisation peut et doit se faire de manières différentes dans les différentes collectivités parce que les cultures ne sont pas les mêmes, mais les objectifs seraient quand même communs. Pour moi, voilà en quoi consiste la responsabilité. Il s'agit non de dépenser plus ou moins d'argent, mais d'atteindre les objectifs fixés avec les ressources dont on dispose.

In relation to how we work and the balance between the conventional Western models and the more innovative ones we are using, I want to emphasize that this is not to dismiss the conventional models, and we ourselves reject any rejectionist notion. We are not rejecting Western models, which are very important. We stay away from any rejectionist impulses. Some of the people you are corresponding with probably have those impulses: If it is White, it must be bad. We do not go there. That is what I mean by a rejectionist model. There are measures that have worked and that are useful, and there are measures that are less useful than the conventional ways of doing things. The whole task is to take what is useful and not the rest.

In terms of the politics, there is the rub for us. The politics are very difficult for us. We have not approached the Council of the Federation. We had intended to do so, but since we lost our federal government funding two weeks ago, we have fewer resources than before. Therefore, our capacity to go forward with this work in detail is significantly reduced, because federal funding was 90 per cent of our funding. We would like to work with the Council of the Federation, but it does not seem likely in the near future.

Senator Brazeau: I am assuming that if there were buy-in from the five national Aboriginal organizations, having a seat on the council once a year, they would promote the work that you have been doing.

We are doing a study on First Nations kindergarten to Grade 12. In your experience, in the work you have done, does the CCL believe that First Nations should have control, administration, oversight and delivery of First Nations education in Canada?

Mr. Cappon: That is probably the only question I have had so far this evening that I do not have an answer to. I do not know. We do not have a corporate view to express there. That is more a governance issue in the direct sense of the term. All I can say is that we do know that if the objectives are not set in collaboration with First Nations, it will go nowhere. I suppose you can interpret that in whatever way you want, but the objectives and the assignment of resources to those objectives must be done collaboratively or it will not work, in whatever model of governance you have.

The Chair: During our travels to the U.S., we visited a high school. It was incredibly inspiring to see these Pueblo Native American children. It was so positive. There was a meeting in the gym. I asked the grand chief of the Pueblo Indians how he maintains such a high level of enthusiasm and such a high success rate in his high schools. He said they try to look through the eyes of the children for what they should be doing, as opposed to looking through their own eyes. He said that is one of the reasons they have been successful. Some of the senators who were with me on that trip will recall that.

Quant à la façon de travailler et à l'équilibre à maintenir entre les modèles occidentaux conventionnels et les modèles modernes que nous utilisons, je tiens à souligner que nous ne voulons nullement écarter les modèles conventionnels. Nous rejetons nous-mêmes toute attitude « réjectionniste ». Nous ne rejetons pas les modèles occidentaux, qui sont très importants. Nous sommes opposés aux impulsions de rejet du genre que vous avez probablement pu constater avec certains de vos correspondants : Si c'est Blanc, c'est mauvais et nous n'en voulons pas. C'est ce que j'entends par attitude « réjectionniste ». Il y a des mesures utiles et d'autres qui le sont moins que les normes conventionnelles. L'essentiel est de choisir ce qui est utile et d'écarter le reste.

L'aspect politique est pour nous le plus difficile. Nous n'avons pas pris contact avec le Conseil de la fédération. Nous avons l'intention de le faire, mais comme nous avons perdu, il y a deux semaines, le financement que nous accordait le gouvernement fédéral, nous avons moins de ressources qu'auparavant. Par conséquent, notre capacité d'aller de l'avant dans ce travail détaillé est considérablement réduite parce que les fonds fédéraux que nous recevions représentaient 90 p. 100 de notre budget. Nous aimerions bien travailler avec le Conseil de la fédération, mais c'est peu probable dans un proche avenir.

Le sénateur Brazeau : Je suppose qu'une participation de cinq organisations autochtones nationales les amènerait à appuyer votre travail si elles avaient un siège au conseil une fois par an.

Nous menons une étude sur l'éducation, de la maternelle à la 12^e année, dans les Premières nations. En fonction de l'expérience que vous avez acquise, est-ce que le Conseil canadien sur l'apprentissage croit que les Premières nations devraient assumer le contrôle, l'administration et la supervision de l'éducation dans leurs collectivités au Canada?

M. Cappon : C'est probablement la seule question à laquelle je n'ai pas de réponse à donner ce soir. Je ne le sais pas. Notre conseil n'a pas un point de vue à ce sujet. Cette question concerne la gouvernance dans le sens propre du mot. Tout ce que je peux dire c'est que si les objectifs ne sont pas définis en collaboration avec les Premières nations, ils ne serviront pas à grand-chose. Je suppose que vous pouvez interpréter cela de la manière que vous voulez, mais la définition des objectifs et l'attribution des ressources correspondantes doivent être le fruit d'une collaboration. Autrement, rien ne marchera, quel que soit le modèle de gouvernance adopté.

Le président : Au cours de nos déplacements aux États-Unis, nous avons visité une école secondaire et avons été vraiment inspirés de voir ces enfants autochtones américains du groupe des Pueblos. C'était tellement positif. Nous avons assisté à une réunion dans le gymnase. J'ai demandé au grand chef des Pueblos ce qu'il faisait pour maintenir un tel niveau d'enthousiasme et un tel taux de succès dans ses écoles secondaires. Il a dit que les autorités scolaires essayaient de voir les choses avec les yeux des enfants plutôt qu'avec des yeux d'adultes. Pour lui, c'était l'une des raisons du succès. Les sénateurs qui m'accompagnaient dans ce voyage s'en souviendront.

You mentioned earlier that one in five Aboriginal learners had parents or grandparents who had been in residential schools and that this has had a negative effect on the present-day educational outcomes of First Nations children.

Could you explain that a little further? Do we have any data establishing this intergenerational effect? How important a factor do you think this is?

Mr. Cappon: I will ask Mr. Laughlin to address the issue of data in a moment.

I do know, because I have a medical background, that the environment in which people work affects them psychologically in all sorts of ways. Any experience in the educational system that would be seen as traumatic for a parent tends to get passed on to children.

Let me give you an example from some of the research we have done, although not in Aboriginal education. We find that parents who themselves struggled with homework when they were in school are much more anxious about their own children's homework and about how much homework there is than are those who did not struggle with homework. Those kinds of psychological factors can be powerful.

Mr. Laughlin: Intergenerational is a key component of the structural model or the framework that First Nations in particular have defined. In fact, in the model, they identified this lifelong learning process, starting from early learning through to adult learning, but then including the seven generations of intergenerational learning. The fact that one in five First Nations youth living on-reserve right now has parents — not just grandparents, but parents — who attended a residential school has a significant impact, and not only on this idea of learning communities or communities as a hub. In fact, some of those parents are dropping off their children at the residential school they attended. As we can all imagine, the potential impact is devastating. It is a big impact, but especially when we are defining the importance of intergenerational learning through elders, parents and communities in that lifelong learning process.

Senator Raine: Would some of your indicators measure physical education as well as traditional education? I know that the rates of poor health, obesity and diabetes are higher on-reserve than off-reserve. Has it come up in your conversations with First Nations people to put in those kinds of indicators as well?

Mr. Cappon: I will ask Mr. Laughlin to answer that specifically in a moment. There is good, strong evidence that in countries that have a national healthy schools process — which means not education about health matters in the classroom but that the school environment is a healthy one, including psychological and physical dimensions, as well as physical education — such as the U.K., the academic performance of students in those schools is much better than in schools that do not belong to the healthy schools initiative. Canada, for the reasons we have talked about, including the political disorganization here, does not have any

Vous avez mentionné plus tôt qu'un étudiant autochtone sur cinq a eu des parents ou des grands-parents qui sont allés dans les pensionnats indiens et que cela a des effets négatifs sur les résultats scolaires actuels des enfants des Premières nations.

Pouvez-vous nous en dire davantage à ce sujet? Disposez-vous de données prouvant l'existence de cet effet intergénérationnel? À votre avis, quelle est l'importance de ce facteur?

M. Cappon : Je demanderai à M. Laughlin de parler de la question des données dans un instant.

Je sais, à cause de mes antécédents médicaux, que l'environnement dans lequel les gens travaillent les affecte psychologiquement de toutes sortes de façons. Toute expérience éducative pouvant être considérée comme traumatisante pour un parent tend à se transmettre aux enfants.

Permettez-moi de vous donner un exemple tiré des recherches que nous avons faites, bien qu'il ne soit pas lié à l'éducation des Autochtones. Nous avons constaté que les parents qui ont eux-mêmes eu des difficultés à faire leurs devoirs lorsqu'ils étaient à l'école tendent à être plus anxieux au sujet des devoirs de leurs enfants que les parents qui n'ont pas eu la même expérience. Les facteurs psychologiques de ce genre peuvent avoir de puissants effets.

M. Laughlin : Les effets intergénérationnels constituent un élément clé du modèle structurel ou du cadre que les Premières nations en particulier ont défini. En fait, elles ont mentionné, dans le modèle, ce processus d'apprentissage continu qui commence dans les premières années de la vie et s'étend jusqu'à l'âge adulte et y ont inclus les sept générations de l'apprentissage intergénérationnel. Le fait qu'un jeune sur cinq parmi les membres des Premières nations vivant actuellement dans les réserves ait des parents — pas seulement des grands-parents — qui ont été dans un pensionnat indien a des effets sensibles, et pas seulement du point de vue des communautés d'apprentissage ou des communautés en tant que centres d'activité. En fait, certains de ces parents emmènent leurs enfants au pensionnat indien qu'ils ont fréquenté. Comme nous pouvons tous l'imaginer, les conséquences peuvent être désastreuses. Les effets sont importants, surtout si on tient compte de l'apprentissage intergénérationnel transmis par les aînés, les parents et les collectivités dans le cadre de ce processus d'apprentissage continu.

Le sénateur Raine : Mesurez-vous l'éducation physique, dans le cadre de vos indicateurs, parallèlement à l'éducation traditionnelle? Je sais que le mauvais état général de santé, l'obésité et le diabète sont plus fréquents dans les réserves qu'hors réserve. Avez-vous envisagé, dans vos entretiens avec les membres des Premières nations, de calculer également ce genre d'indicateurs?

M. Cappon : Je vais demander à M. Laughlin de répondre à cette question précise dans un instant. Nous disposons de données assez concluantes établissant que, dans les pays ayant un processus national d'écoles saines — je ne parle pas ici de cours sur la santé, mais d'écoles ayant un environnement psychologique et physique sain ainsi que des cours d'éducation physique —, comme c'est le cas au Royaume-Uni, le rendement scolaire des étudiants est nettement meilleur que dans les écoles qui n'ont pas une initiative de ce genre. Le Canada, pour les raisons que nous avons déjà mentionnées, dont la désorganisation politique ici, n'a

national healthy schools initiative at all. We are at a bit of a disadvantage with respect to that generally, but specifically in First Nations schools.

Mr. Laughlin: Unfortunately, the only data we have around physical education and activity is that which occurs outside the classroom. We have a big data gap. There is very little information available on the extent of physical education programs for First Nation schools and communities, especially considering the physical health challenges and obesity and diabetes rates that are more persistent and prevalent in First Nations communities. We have no data to identify the extent of such a healthy schools program in Canada.

Mr. Cappon: If this committee were to think about what indicators and objectives it wanted the country to have, I would suggest that would be one, because of the issues with regard to diabetes and weight being so important.

In addition to having that as a measure, as we do in the Composite Learning Index, you would see what the impact of that measure was as a percentage with the weighting of that measure on the overall learning conditions of the community. We do that with the Composite Learning Index, and we can do it with this process as well. You want to know how great an impact that would have, and you can actually do the work to determine that.

If the question is whether we should have that data, it is a huge gap, and it is one of the obvious indicators that you would add to the rich mix you would have.

Senator Lovelace Nicholas: During your research, did you find that racism and poverty could be problems First Nations people are facing?

Mr. Cappon: Yes. Of course, that is not specific to First Nations people. Every indicator of people's well-being is related to revenue levels. For example, there is a straight-line relationship between revenue and health. That is also the case to some extent for education. Where you find poverty, you find lower levels of education and lower levels of learning outcomes. That is an exterior factor that will have a huge impact.

Mr. Laughlin: As a broader response, as you will see in the report, the framework we have incorporated has a relationship to many community well-being factors. It is not only the importance of learning and what those indicators are, but the importance of learning as it relates to well-being in the community.

One indicator we looked at in the report was the impact of racism on learning. Unfortunately, the data we have cited here is only for off-reserve, but a survey done in 2006 found that 42 per cent of off-reserve Aboriginal people reported being exposed to racism or discrimination over the last two years. Racism and discrimination are prevalent; they do exist. I think this committee is aware of those concerns.

aucune initiative nationale sur les écoles saines. Cela nous désavantage d'une façon générale, particulièrement dans les écoles des Premières nations.

M. Laughlin : Malheureusement, les seules données que nous ayons sur l'éducation et l'activité physique portent sur les activités parascolaires. Nous avons d'importantes lacunes dans nos données. Nous n'avons que très peu de renseignements sur l'importance des programmes d'éducation physique dans les écoles et les collectivités des Premières nations, malgré les problèmes de santé et les taux d'obésité et de diabète qui sont nettement supérieurs dans ces collectivités. Nous n'avons pas de données sur les programmes d'écoles saines qui existent au Canada.

M. Cappon : Si le comité songe aux indicateurs et aux objectifs qu'il souhaiterait voir adopter au Canada, ce serait là un élément important à cause des problèmes de santé, de diabète et d'obésité qui se manifestent.

À part le fait d'ajouter cette mesure, comme nous le faisons dans le cadre de l'indice composite de l'apprentissage, nous pourrions déterminer les effets de ce facteur, en pourcentage, sur les conditions générales d'apprentissage de la collectivité. Comme nous le faisons déjà dans le cas de l'indice composite de l'apprentissage, nous pourrions le faire pour ce processus également. Si on veut connaître l'importance de l'éducation physique, il est possible de faire le travail nécessaire pour la mesurer.

Si vous vous interrogez sur l'opportunité de recueillir ces données, je vous signalerai que nous avons d'énormes lacunes et que ce domaine représente l'un des indicateurs les plus évidents à ajouter.

Le sénateur Lovelace Nicholas : Avez-vous pu constater, au cours de vos recherches, que le racisme et la pauvreté font partie des problèmes que connaissent les membres des Premières nations?

M. Cappon : Oui. Bien sûr, ces problèmes ne touchent pas seulement les membres des Premières nations. Tous les indicateurs de bien-être des gens sont liés au niveau de revenu. Par exemple, il y a une relation linéaire entre le revenu et la santé. C'est également le cas de l'éducation, du moins dans une certaine mesure. Là où la pauvreté sévit, on trouve des niveaux d'instruction et des résultats scolaires inférieurs. C'est un facteur extérieur qui a des effets très considérables.

M. Laughlin : D'une façon plus générale, comme vous pourrez le voir dans le rapport, le cadre que nous avons établi est lié à de nombreux facteurs de bien-être de la communauté. Ce n'est pas seulement l'importance de l'apprentissage et des indicateurs correspondants, mais aussi l'importance de l'apprentissage dans ses liens avec le bien-être de la communauté.

Nous avons examiné dans le rapport les effets du racisme sur l'apprentissage. Malheureusement, les données citées portent uniquement sur les Autochtones vivant hors réserve, mais une enquête réalisée en 2006 a établi que 42 p. 100 de ces Autochtones hors réserve ont dit avoir été en butte à du racisme ou à de la discrimination dans les deux années précédentes. Le racisme et la discrimination sont répandus. Je crois que le comité en est bien conscient.

A recent study by the Aboriginal Learning Knowledge Centre looked at the importance of indigenous knowledge from Aboriginal teachers, what they can bring to the classroom and some of the challenges they face with systemic racism, both on-reserve and off-reserve.

Senator Lovelace Nicholas: I asked that question because I do not think that all of Canada is aware that this is a problem.

Senator Hubley: My question goes back to the one Aboriginal or First Nations school that was among the top 100 in Canada. Can you tell us where that school is and the name of it?

Mr. Laughlin: I do not know. The Community Well-Being Index referred to in the report is done by the research group at INAC. They base that on an international framework of human development. It may be that the school was in British Columbia, but that is all I can tell you.

Senator Hubley: We could find that out.

Mr. Laughlin: You could find that from them.

Senator Hubley: It would be nice to recognize them for having achieved some success. Do you recall whether it was a high school or an elementary school?

Mr. Laughlin: I do not know offhand, but I am encouraging the notion of building on strengths as opposed to recognizing differences.

Senator Hubley: Absolutely. You mentioned what will happen in the next five years. Assembly of First Nations National Chief Shawn Atleo says education is the key to success in a modern economy and is pushing for 65,000 post-secondary First Nations graduates in the next five years. Hopefully we can help him along the way.

Mr. Cappon: That is an objective.

Senator Hubley: That is right.

Senator Dyck: The very recent Urban Aboriginal Peoples Study released by Environics says that urban Aboriginal people, which includes First Nations, Metis and Inuit living in urban areas, experience negative stereotyping, that is, discrimination and racism. Part of that may be reflected in another study by the National Aboriginal Achievement Foundation, which surveyed high school students in Winnipeg. The study found that of the students who dropped out, about 20 per cent said they dropped out because of bullying. Bullying and racism seem to contribute a significant amount to the dropout rate of urban Aboriginal high school students.

How do we address that? In Saskatchewan there is a change in the public school system to include knowledge about treaties. Within the Canadian curriculum there is very little about Aboriginal people. Should that be changed?

Le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones a récemment mené une étude sur l'importance des connaissances transmises par les enseignants autochtones, sur ce qu'ils peuvent apporter à leurs étudiants et sur certaines des difficultés qu'ils doivent affronter par suite du racisme systémique, aussi bien dans les réserves qu'hors réserve.

Le sénateur Lovelace Nicholas : J'ai posé la question parce que je ne crois pas que les gens soient tous conscients de ce problème au Canada.

Le sénateur Hubley : Ma question porte sur la seule école autochtone ou des Premières nations qui s'inscrivait parmi les 100 meilleurs du Canada. Pouvez-vous nous dire quel est son nom et où elle se trouve?

M. Laughlin : Je ne le sais pas. L'indicateur du bien-être de la communauté mentionné dans le rapport est établi par le groupe de recherche d'AINC. Ce groupe se fonde sur un cadre international de développement humain. Il est bien possible que cette école se trouve en Colombie-Britannique. C'est tout ce que je peux vous dire.

Le sénateur Hubley : Vous pourriez peut-être vous renseigner.

M. Laughlin : Vous pouvez obtenir ce renseignement du ministère.

Le sénateur Hubley : Il serait bon de reconnaître les réalisations de cette école. Savez-vous si c'est une école secondaire ou primaire?

M. Laughlin : Je ne le sais pas de mémoire, mais j'encourage toute initiative destinée à faire fond sur les points forts plutôt que d'insister sur les faiblesses.

Le sénateur Hubley : Absolument. Vous avez parlé de ce qui arrivera dans cinq ans. Le chef de l'Assemblée des Premières nations, Shawn Atleo, dit que l'éducation est la clé du succès dans une économie moderne et veut que 65 000 membres des Premières nations obtiennent des diplômes postsecondaires dans les cinq prochaines années. J'espère que nous pourrions l'aider à cet égard.

M. Cappon : C'est un objectif.

Le sénateur Hubley : C'est exact.

Le sénateur Dyck : D'après l'étude sur les Autochtones en milieu urbain très récemment publiée par Environics, les Autochtones urbain, y compris les membres des Premières nations, les Métis et les Inuits, font l'objet de stéréotypes négatifs, c'est-à-dire de discrimination et de racisme. On retrouve la même idée dans une autre étude menée par la Fondation nationale des réalisations autochtones dans le cadre d'une enquête auprès d'étudiants du secondaire à Winnipeg. Cette étude a révélé que, parmi les étudiants qui ont décroché, environ 20 p. 100 ont dit que c'était à cause de l'intimidation. L'intimidation et le racisme semblent contribuer sensiblement au décrochage des étudiants autochtones urbains au niveau secondaire.

Comment pouvons-nous nous attaquer à ce problème? Les écoles publiques de la Saskatchewan ont décidé de modifier les programmes d'études afin d'y inclure des connaissances relatives aux traités. D'une façon générale, les programmes d'études canadiens ne contiennent pas grand-chose au sujet des Autochtones. Faudrait-il envisager des changements à cet égard?

Mr. Cappon: There are at least three aspects to that question. First, why do people drop out, and does bullying or racism have anything to do with that? We find broadly that dropouts from school, especially males, do not necessarily drop out because they are doing badly. They drop out because they are not engaged in the schooling process, and that could be because of bullying, racism or any number of other things. I am not talking about Aboriginal people necessarily, just dropouts in general. Therefore, it would not be surprising if prejudice or racism was a factor. Most dropouts from high school are not doing too badly in school; they are not failing, so it would not be surprising if these other factors were important. Many people do not understand that. Kids are not dropping out because they are failing. It is because they do not feel that school is relevant or they are not engaged.

Second, on bullying specifically, this goes well beyond Aboriginal people. It is rampant in many school systems.

Third, knowledge of Canadian history, including treaties, is an important factor. Some Canadian provinces do not have a single mandatory Canadian history course, and most provinces have only one. No other country in the world has only one mandatory course on the country's own history.

When you have only one course, which is often social studies and not even Canadian history, it is very hard to fit everything in, so knowledge of treaties will be at the bottom of a long list of things. I would argue forcefully that we need to do more Canadian history, period, than we currently do in the school system.

Mr. Laughlin: The work in Saskatchewan that you mentioned on building on treaty education for all is part of the work that CCL helped commission and fund back when we had the financial means to do that.

Senator Patterson: Talking about goals and objectives, we received a presentation from INAC recently that talked about the goals of education. The witness said:

The government wants First Nation Canadians to fully share in Canada's economic prosperity. We believe that while quality education is not the only way to achieve this goal, it is the single most important lever in improving life's chances.

Have you any comments on that assessment of the goal and value of education?

Mr. Cappon: It is fine rhetoric. We hear it every day. Everywhere in the world we all want to do better, both in quality and in quantity. However, it does not tell me anything.

Senator Patterson: Thank you for that candid answer. What would you say should be the goals and value of education, then?

M. Cappon : Cette question a au moins trois aspects. Premièrement, pourquoi les gens décrochent-ils? L'intimidation ou le racisme interviennent-ils dans ce phénomène? On constate, d'une façon générale, que les décrocheurs, surtout quand ils sont de sexe masculin, ne quittent pas nécessairement l'école parce qu'ils ont de mauvais résultats. Ils abandonnent les études par manque d'engagement envers le processus scolaire, ce qui pourrait être dû à l'intimidation, au racisme ou à différentes autres raisons. Je ne parle pas nécessairement des Autochtones. Il s'agit des décrocheurs en général. Par conséquent, il ne serait pas surprenant que les préjugés ou le racisme jouent un rôle. Au secondaire, la plupart des décrocheurs n'ont pas de mauvais résultats. Ils n'échouent pas nécessairement, ce qui permet de croire que ces autres facteurs sont importants. Beaucoup de gens ne s'en rendent pas compte, croyant que les enfants décrochent parce qu'ils essuient des échecs dans leurs études. En réalité, ils n'ont pas l'impression que l'école est utile ou ils manquent d'engagement.

Deuxièmement, en ce qui concerne plus particulièrement l'intimidation, le phénomène va bien au-delà des Autochtones. Il est très répandu un peu partout dans le système scolaire.

Troisièmement, la connaissance de l'histoire du Canada, y compris les traités, est un important facteur. Certaines provinces canadiennes n'ont aucun cours obligatoire d'histoire du Canada, et la plupart n'en ont qu'un seul. Aucun autre pays du monde n'a qu'un seul cours obligatoire sur l'histoire nationale.

Quand on n'a qu'un seul cours, qui est en général intégré aux études sociales et n'est pas nécessairement axé sur l'histoire du Canada, il est très difficile de tout y inclure, ce qui fait que l'étude des traités figure au bas d'une longue liste. Je soutiens que nous avons besoin d'enseigner davantage l'histoire du Canada, comme matière distincte, que nous ne le faisons actuellement dans le système scolaire.

M. Laughlin : L'initiative de la Saskatchewan que vous avez mentionnée, qui prévoit d'enseigner l'histoire des traités à tous les étudiants, fait partie du travail que le CCA a contribué à financer quand il avait les moyens de le faire.

Le sénateur Patterson : Au sujet des buts et des objectifs, des représentants d'AINC nous ont récemment présenté un exposé portant sur les objectifs de l'éducation. Le témoin a dit :

Le gouvernement veut pleinement associer les Canadiens des Premières nations à la prospérité économique du Canada. Nous croyons, même si une éducation de grande qualité ne constitue pas le seul moyen d'atteindre cet objectif, qu'elle représente le levier le plus important pour améliorer les chances de mener une meilleure vie.

Que pensez-vous de cette évaluation de l'objectif et de la valeur de l'éducation?

M. Cappon : C'est sûrement un beau discours. Nous l'entendons tous les jours. Partout dans le monde, chacun veut faire mieux sur le double plan qualitatif et quantitatif. Toutefois, pour moi, cela ne veut rien dire.

Le sénateur Patterson : Je vous remercie de votre franchise. À votre avis, quels devraient donc être les objectifs et la valeur de l'éducation?

Mr. Cappon: The goals should be to prepare people for the life skills they need, including occupational skills, as well as every other kind of skill they need for personal development, such as learning to be; learning to live together, to develop socially with respect to social cohesion; learning to do, which is skills acquisition; and learning to know, which is education and gathering knowledge. That should be the goal of a learning system. Those are UNESCO's four internationally defined dimensions of learning, which we use in our Composite Learning Index at the Canadian Council on Learning. If you are serious about doing something, you then have specific objectives within that.

I recognize the rhetoric, and I did not want to be dismissive about it. If I sounded that way, I did not mean to; it is just that it is so familiar to me. In and of itself, it does not lead you anywhere unless you have something more specific to put behind it.

Senator Patterson: I take it you would say that the goals and values you have just described would not be different for Aboriginal learners as compared to other Canadians?

Mr. Cappon: Absolutely not. It is why I said at the beginning of my presentation that the objectives and the standards should be equivalent for Aboriginal Canadians. The expectations should be just as high. There is no room for having lower expectations for any segment of the Canadian population.

Senator Patterson: Thank you.

The Chair: I would like to thank both of you on behalf of the committee. Senator Campbell asked me earlier today how many witnesses we have. I said we have just one panel and most likely it will be an hour-long meeting.

Mr. Cappon: Sorry to disappoint you.

The Chair: No, you did not disappoint us at all. As far as I am concerned, you did an excellent job. Your candid straightforwardness in response to the questions and your excellent presentation were very much appreciated. I would like to thank both of you for coming.

I would like to think that if we run into something we feel you may be able to answer, hopefully we would be able to contact you somehow. If you would leave your contact information with the clerk, although we most likely have anyway, it would be greatly appreciated. Thank you for an excellent job.

Mr. Cappon: Thank you. It has been a great pleasure for both of us to be here this evening and to answer the wonderful questions we have had. We have appreciated it a great deal.

The Chair: Colleagues, I have some business to conduct. We will conduct it in the business session. It is about upcoming witnesses. We are thinking of bringing the department and Statistics Canada back for a statistical portrait of educational attainment, which would be one group of witnesses. We are also thinking of asking the Auditor General to appear, as well as

M. Cappon : L'objectif devrait être de préparer les gens à acquérir les connaissances pratiques de base dont ils ont besoin, y compris les compétences professionnelles et toutes les autres compétences nécessaires à l'épanouissement personnel : apprendre à être, apprendre à vivre avec les autres, se développer sur le plan social, réaliser la cohésion sociale, apprendre à faire des choses, c'est-à-dire acquérir des compétences, et apprendre à apprendre, c'est-à-dire s'instruire et accumuler des connaissances. Tel devrait être l'objectif d'un système d'apprentissage. Ce sont les quatre dimensions définies par l'UNESCO que nous utilisons au CCA dans notre indice composite de l'apprentissage. Si on veut sérieusement faire quelque chose, il faut avoir des objectifs précis.

J'admets que la rhétorique a du bon. Je ne la rejette pas. Si j'ai donné l'impression de le faire, ce n'était pas mon intention. C'est simplement que j'entends si souvent ces formules. En soi, elles ne mènent nulle part à moins de s'appuyer sur des objectifs plus précis.

Le sénateur Patterson : Dois-je comprendre que les objectifs et les valeurs que vous venez de décrire sont les mêmes pour les apprenants autochtones que pour les autres Canadiens?

M. Cappon : Absolument pas. C'est la raison pour laquelle j'ai dit, au début de mon exposé, que les normes et les objectifs devraient être équivalents pour les Canadiens autochtones. Les attentes devraient être tout aussi élevées. Nous n'admettons pas des attentes moindres pour un groupe quelconque de la population canadienne.

Le sénateur Patterson : Je vous remercie.

Le président : Je voudrais vous remercier tous deux au nom du comité. Le sénateur Campbell m'a demandé tout à l'heure combien de témoins devaient comparaître. Je lui ai dit que nous n'avions qu'un seul groupe et que, selon toute probabilité, nous aurions une réunion d'une heure.

M. Cappon : Je regrette de vous décevoir.

Le président : Non, vous ne nous avez pas déçus du tout. Je trouve personnellement que vous avez fait un excellent travail. Nous avons beaucoup apprécié la franchise de vos réponses et votre excellent exposé. Je voudrais vous remercier tous deux d'avoir comparu devant le comité.

J'espère que nous serons en mesure de reprendre contact avec vous si nous tombons sur des questions que vous pouvez nous aider à comprendre. Nous vous serions donc reconnaissants de laisser vos coordonnées à la greffière. Je suppose d'ailleurs qu'elle les a déjà de toute façon. Merci pour l'excellent travail que vous avez fait.

M. Cappon : Merci à vous. Nous avons tous les deux étaient très heureux de comparaître devant le comité ce soir et de répondre aux excellentes questions que vous nous avez posées. Nous avons beaucoup apprécié cette réunion.

Le président : Collègues, nous avons à nous occuper des travaux du comité. Il s'agit des prochains témoins à convoquer. Nous envisageons de faire revenir des représentants du ministère et de Statistique Canada afin d'obtenir un tableau statistique d'ensemble des résultats de l'éducation. Ce sera un premier groupe de témoins. Nous pensons aussi à demander à la

academic Michael Mendelson from the Caledon Institute, which is a think tank, and John Richards from Simon Fraser University, who has been recommended to us by Tom Courchene.

If there is no objection to the people we have listed, we will set out to invite them and try to have witnesses here for next week so that we can carry on with the study.

Senator Stewart Olsen: While I like hearing from all these high-level academics, I would like to hear from the actual teachers who teach at the two levels we are looking at, from the excellence and maybe not from some of the excellence. I would rather hear from the horse's mouth what is going on rather than concentrate so much on this.

The Chair: Our plans were to have both. We will definitely go to the people and try to find out first-hand what is happening on the ground, but we wanted to get this behind us before we went in, so that when we did speak to the people on the ground, we would be able to compare that with the people who are running the show at this end and see whether it relates to what we are hearing on the ground.

Senator Stewart Olsen: I would almost rather do it the other way. I would like to ask some of the academics where their thought processes come from when this is what is actually happening on-reserve. That is just me.

The Chair: We will try to do that, Senator Stewart Olsen, but we have next week coming up, and we have not received any legislation yet. It is easier to get these people to the committee meeting at this time, but we will take into consideration what you are saying and will go from there.

Senator Stewart Olsen: Okay.

The Chair: Are there any other comments?

Senator Dyck: Would it be possible for us to visit Onion Lake First Nation, which has an immersion program?

The Chair: Onion Lake?

Senator Dyck: Yes. The witnesses mentioned Onion Lake tonight as well. They have a Cree immersion program.

The Chair: We should know what our budget is by tomorrow, and that will determine any travel.

Senator Dyck: Then we would see teachers right on the ground.

Senator Raine: Where is Onion Lake?

Senator Dyck: It is in Saskatchewan. We would actually see teachers on the ground delivering this program. That is a possibility, and we would be looking at an immersion program at the same time.

vérificatrice générale de comparaître, de même qu'à Michael Mendelson, de l'Institut Caledon, qui est un centre d'étude et de réflexion, et à John Richards, de l'Université Simon Fraser, qui nous a été recommandé par Tom Courchene.

Si personne ne s'oppose à la liste de personnes que je viens d'énumérer, nous leur enverrons des invitations et essaierons de les faire comparaître la semaine prochaine, pour qu'il nous soit possible de poursuivre notre étude.

Le sénateur Stewart Olsen : J'aime bien entendre ces universitaires de haut calibre, mais j'aimerais aussi connaître le point de vue de ceux qui enseignent aux deux niveaux que nous examinons, qu'ils aient ou non le même degré d'excellence. Je préfère avoir le son de cloche de ceux qui travaillent sur le terrain.

Le président : Nous avons l'intention d'avoir les deux sons de cloche. Nous chercherons bien sûr à apprendre de première main ce qui se passe sur le terrain, mais nous voulons terminer cette étape avant de le faire pour qu'il nous soit possible, en parlant aux gens sur le terrain, de comparer ce qu'ils disent à ce que pensent les gens qui sont aux commandes.

Le sénateur Stewart Olsen : Je serais plutôt tentée de faire l'inverse. J'aimerais bien demander à quelques-uns de ces universitaires sur quoi se base leur réflexion compte tenu de ce qui se passe réellement dans les réserves. C'est mon point de vue.

Le président : Nous essaierons de procéder ainsi, sénateur Stewart Olsen, mais nous devons prévoir le programme de la semaine prochaine, alors que nous n'avons encore reçu aucune mesure législative. Il est plus facile de faire comparaître ces gens devant le comité en ce moment. Toutefois, nous tiendrons compte de ce que vous avez dit et agirons en conséquence.

Le sénateur Stewart Olsen : D'accord.

Le président : Y a-t-il d'autres observations?

Le sénateur Dyck : Nous serait-il possible de visiter la Première nation d'Onion Lake, qui a un programme d'immersion?

Le président : Onion Lake?

Le sénateur Dyck : Oui. Les témoins ont mentionné la Première nation d'Onion Lake ce soir. Elle a un programme d'immersion en cri.

Le président : Nous devrions savoir demain quel sera notre budget. Tout déplacement en dépendra.

Le sénateur Dyck : Nous pourrions alors nous entretenir avec des enseignants sur le terrain.

Le sénateur Raine : Où se trouve Onion Lake?

Le sénateur Dyck : En Saskatchewan. Nous pourrions en fait rencontrer les enseignants qui donnent ce programme. C'est une possibilité. Nous aurions en même temps la possibilité de nous familiariser avec un programme d'immersion.

The Chair: The steering committee will be working on this. I wanted to bring it up tonight so we could deal with it and have witnesses for next week so that it is not be a lost week. We will take into consideration your request, and we will set about to meet the expectations of senators on the committee.

If you have any input, get it to the clerk as soon as possible. If you think of someone who should appear on this subject, get it to the clerk, and then Senator Dyck, Senator Brazeau and I will deal with it as the steering committee.

I need a motion. Are we agreed that we will use the list I provided to supply witnesses for next week?

Senator Campbell: So moved.

The Chair: Agreed?

Hon. Senators: Agreed.

The Chair: Opposed, if any? Carried. If there is no other business, I look forward to seeing you on Tuesday, and we will try to inform your offices as soon as possible as to who the witnesses will be.

(The committee adjourned.)

Le président : Le comité de direction s'en occupera. J'ai voulu aborder la question ce soir pour que nous puissions l'examiner et avoir des témoins la semaine prochaine. Nous éviterions ainsi de perdre la semaine. Nous tiendrons compte de votre demande ainsi que des attentes des sénateurs membres du comité.

Si vous avez des propositions, je vous prie de les transmettre à la greffière le plus tôt possible. Si vous pensez à une personne que nous devrions faire comparaître, faites-le savoir à la greffière. Ensuite, le sénateur Dyck, le sénateur Brazeau et moi-même en discuterons au comité de direction.

Il faudrait que quelqu'un propose une motion. Convenons-nous d'utiliser la liste que j'ai présentée pour convoquer des témoins la semaine prochaine?

Le sénateur Campbell : Je le propose.

Le président : Est-ce d'accord?

Des voix : D'accord.

Le président : Y en a-t-il qui s'y opposent? La motion est adoptée. S'il n'y a rien d'autre, nous nous reverrons mardi. Nous essaierons de transmettre à vos bureaux le plus tôt possible les noms des témoins qui comparaitront.

(La séance est levée.)



If undelivered, return COVER ONLY to:
Public Works and Government Services Canada –
Publishing and Depository Services
Ottawa, Ontario K1A 0S5

En cas de non-livraison,
retourner cette COUVERTURE SEULEMENT à:
Travaux publics et Services gouvernementaux Canada –
Les Éditions et Services de dépôt
Ottawa (Ontario) K1A 0S5

WITNESSES

Wednesday, April 21, 2010

Canadian Council on Learning:

Paul Cappon, President and Chief Executive Officer;
Jarrett Laughlin, Senior Research Analyst and Team Lead.

TÉMOINS

Le mercredi 21 avril 2010

Conseil canadien sur l'apprentissage :

Paul Cappon, président-directeur général;
Jarrett Laughlin, analyste principal à la recherche et chef d'équipe.